

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents : une recension systématique des écrits empiriques

par

Karissa Leduc

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitrise ès Arts (M.A.)

Sciences de l'Éducation

Décembre 2017

© Karissa Leduc, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents : une recension systématique des écrits empiriques

Karissa Leduc

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Anne-Marie Tougas

Directrice de recherche

Vincent Grenon

Autre membre du jury

Marc Tourigny

Autre membre du jury

Mémoire accepté le : _____

SOMMAIRE

Le refus scolaire est une forme d'absentéisme scolaire caractérisée par la présence d'une détresse émotionnelle qui diminue la volonté d'un élève à se présenter à l'école (Berg, 2002). Ce problème touche entre 1,0% et 8,2% des élèves en Amérique du Nord (Egger, Costello, et Angold, 2003; Heyne, King, Tonge, et Cooper, 2001). En raison de leurs nombreuses absences, les jeunes en situation de refus scolaire font face à des difficultés académiques, à de l'exclusion sociale (Heyne et Rollings, 2002) et, à long terme, ils peuvent développer des difficultés d'adaptation en contexte social, familial et professionnel (p. ex. : problèmes de socialisation, de dépendance relationnelle, et d'assiduité au travail) (Kearney, 2008). Par ailleurs, les intervenants scolaires (p. ex. : enseignants, psychologues scolaires, etc.) rapportent avoir de la difficulté à cerner les difficultés sous-jacentes des jeunes en situation de refus scolaire qui permettraient une prise en charge efficace afin de favoriser le retour en classe (Torrens-Armstrong, McCormack-Brown, Brindley, Coreil, et McDermott, 2010; Tyrell, 2005). Le présent mémoire s'est donc penché sur la question de l'identification des facteurs de risque et des facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents.

À ce jour, les approches théoriques psychanalytiques, psychodynamiques, comportementales et écologiques ont tenté d'expliquer le refus scolaire à partir de différents facteurs, sans offrir de réponses univoques ou définitives. Par ailleurs, certaines recensions des écrits antérieures motivent le choix de recourir au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) pour organiser et expliquer les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire. Par contre, aucune de ces recensions n'a été réalisée de façon systématique, c'est-à-dire qu'aucune n'emploie un protocole de recherche détaillé ou reconnu scientifiquement (Gough, Oliver, et Thomas, 2013). Aussi, aucune n'a examiné des études exclusivement primaires et plusieurs des études incluses dans ces recensions ne comportent pas de groupe de comparaison. Il est donc impossible de déterminer si les facteurs relevés distinguent réellement les jeunes en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas. Aucune recension des écrits existante n'a donc examiné de manière exhaustive et critique la littérature portant sur les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire.

Le présent mémoire a employé la méthode de recension systématique des écrits proposée par le *Center for Reviews and Dissemination* (CRD, 2009) pour répondre aux objectifs de recherche suivants: identifier les facteurs de risque associés aux enfants et/ou les adolescents en situation de refus scolaire qui les distinguent de ceux qui ne le sont pas (objectif 1), et identifier les facteurs associés aux enfants et/ou adolescents en situation de refus scolaire qui les distinguent de ceux qui ne le sont pas (objectif 2).

Si l'état actuel des écrits recensés n'a pas permis de déceler des facteurs de risque, plusieurs facteurs associés ont pu être identifiés dans la présente recension, lesquels rendent compte de la présence de facteurs associés à l'intérieur de différents systèmes du modèle écologique (ontosystème, microsystème, exosystème et chronosystème). Parmi les facteurs associés identifiés, l'anxiété et les autres formes de détresse émotionnelle (p. ex. : dépression) semblent prédominantes chez les jeunes en situation de refus scolaire. Les autres facteurs associés concernent l'école, la famille et les pairs du jeune ainsi que les transitions vécues par celui-ci.

Sur le plan scientifique, cette étude a permis de mettre en lumière l'état actuel de la recherche sur les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents et, ainsi offrir de nouvelles pistes pour la recherche. Elle est également la première à offrir un regard théorique nouveau sur le concept. Les systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) se sont d'ailleurs avérés pertinents au regard de l'organisation des facteurs associés au refus scolaire et des besoins d'études empiriques pour l'examen des autres (mésosystème et macrosystème). Finalement, afin de soutenir davantage les jeunes en situation de refus scolaire et les intervenants scolaires qui les entourent, il est important de poursuivre la recherche dans ce domaine. Il est particulièrement important de développer des études longitudinales qui permettraient d'identifier des facteurs de risque et des études comparatives d'enfants et d'adolescents en situation de refus scolaire pour mieux cerner les différences développementales existantes.

Sur le plan de l'intervention, cette étude a permis d'offrir des pistes pour la prévention et la prise en charge des jeunes en situation de refus scolaire. Malgré qu'aucun facteur de risque ne

fût identifié à l'aide d'un devis longitudinal, les facteurs associés recensés et la perspective écologique s'avèrent pertinents pour le développement d'approches de prévention universelle, sélective et indiquée. Plus précisément, les intervenants scolaires peuvent s'appuyer sur les facteurs associés recensés pour orienter le dépistage, l'intervention précoce et la prise en charge des situations de refus scolaire.

Mots-clés : refus scolaire, intervenants scolaires, facteurs de risque, facteurs associés

REMERCIEMENTS

Anne-Marie Tougas, ma directrice de recherche, pour son encadrement exceptionnel, ses encouragements et sa patience tout au long de mon parcours, ainsi que son intérêt envers mon projet.

Vincent Grenon et Marc Tourigny, membres de mon comité, pour leurs précieux commentaires constructifs lors de ma soutenance de projet qui m'ont permis de bien avancer et finaliser mon mémoire.

Virginie Robert, la deuxième chercheuse qui a participé à la sélection de l'échantillon et de l'analyse des données pour ce mémoire. Je n'aurais pas pu demander mieux comme amie avec qui passer au travers de nombreuses périodes de rédaction de mémoires, de travaux dirigés et de demandes de bourses.

Charles Touchette, Ann Massé, Ida Foster et Sarah Yachison, mes piliers pendant les plus grands défis de mon parcours. Un merci particulier à Charles qui m'a toujours encouragé à poursuivre mes ambitions et grâce à qui aucun rêve ne semble trop grand. Avec assez de volonté et d'efforts, tout objectif est atteignable.

Mes parents et mes frères, pour leurs constants encouragements et fierté envers moi. Un grand merci à ma mère, mon modèle de résilience, pour son soutien inconditionnel.

Le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) pour leur soutien financier accordé pour ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	12
1. LE REFUS SCOLAIRE COMME COMPORTEMENT PROBLEMATIQUE EN CONTEXTE D'EDUCATION.....	12
1.1. Les conséquences scolaires et sociales du refus scolaire.....	16
2. LES DEFIS DE LA PREVENTION ET DE L'INTERVENTION EN MATIERE DE REFUS SCOLAIRE	16
2.1. L'apport des facteurs de risque et des facteurs associés dans la prévention et l'intervention en matière de refus scolaire.....	17
3. QUESTION GENERALE DE RECHERCHE	18
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	19
1. APPROCHE PSYCHANALYTIQUE.....	19
2. APPROCHE PSYCHODYNAMIQUE.....	20
3. APPROCHE COMPORTEMENTALE.....	21
3.1. L'analyse fonctionnelle du refus scolaire selon Kearney et Albano (2007).....	22
4. APPROCHE ECOLOGIQUE.....	23
4.1. Modèle de type écologique de Thambirajah, Grandison et De-Hayes (2008).....	26
5. SYNTHESE THEORIQUE.....	28
CHAPITRE 3 : RECENSION MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE	29
1. LES METHODES DE RECENSIONS DES ECRITS EMPIRIQUES.....	29
2. RECENSIONS EXISTANTES SUR LES FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE.....	30
3. RECENSION EMPIRIQUE PRELIMINAIRE DES FACTEURS DE RISQUE ET DES FACTEURS ASSOCIES AU REFUS SCOLAIRE.....	35
4. PERTINENCE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	36
5. OBJECTIFS DE RECHERCHE	36
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	38
1. LA METHODE DE RECENSION SYSTEMATIQUE DU <i>CENTER FOR REVIEWS AND DISSEMINATION</i> (2009)	38

1.1. Étape 1 : Identification des études.....	39
1.2. Étape 2 : Sélection des études.....	40
1.3. Étape 3 : Extraction des données.....	42
1.4. Étape 4 : Évaluation de la qualité des études sélectionnées.....	42
1.5. Étape 5 : Synthèse des résultats.....	43
1.6. Étape 6 : Diffusion des résultats.....	44
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS.....	46
1. LA DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON D'ETUDES RECENSEES.....	46
2. ÉVALUATION DE LA QUALITE METHODOLOGIQUE DES ETUDES RECENSEES.....	51
2.1. Utilisation de la définition de Berg (2002).....	51
2.2. Évaluation du critère de détresse émotionnelle.....	51
2.3. Type d'analyse statistique utilisé.....	52
2.4. Puissance statistique.....	52
2.5. Synthèse de l'évaluation de la qualité des études.....	53
3. FACTEURS DE RISQUE ASSOCIES AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS.....	54
4. FACTEURS ASSOCIES AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS.....	55
4.1. Ontosystème.....	55
4.2. Microsystème.....	58
4.2.1. Famille.....	58
4.2.2. École.....	59
4.2.3. Pairs.....	60
4.3. Mésosystème.....	61
4.4. Exosystème.....	61
4.5. Macrosystème.....	61
4.6. Chronosystème.....	61
5. SYNTHESE DES RESULTATS.....	68
CHAPITRE 6 : DISCUSSION.....	69
1. LES FACTEURS ASSOCIES AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS : DISCUSSION GENERALE.....	69
2. LES FACTEURS ASSOCIES AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS : PERSPECTIVE THEORIQUE.....	71
3. L'APPORT DES FACTEURS ASSOCIES AU REFUS SCOLAIRE EN CONTEXTE D'INTERVENTION.....	72
3.1. Prévention universelle.....	73
3.2. Prévention sélective.....	73

3.3. Prévention indiquée.....	74
4. FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE.....	76
5. PISTES FUTURES POUR LA RECHERCHE.....	77
CONCLUSION.....	80
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	82
ANNEXE A – ÉTAPES DE LA RECENSION SYSTÉMATIQUE DES ÉCRITS DU CRD (2009).....	93
ANNEXE B – PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	94

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les définitions du refus scolaire et leur correspondance aux critères de Berg (2002).....	14
Tableau 2 – Les résultats des recensions intégratives existantes portant sur les facteurs associés au refus scolaire dans une perspective écologique.....	31
Tableau 3 – Caractéristiques d'études empiriques incluses.....	48
Tableau 4 – Évaluation de la qualité des études incluses.....	53
Tableau 5 – Facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire selon leur groupe d'âge et les systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner.....	63

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Représentation visuelle des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).....	26
--	----

INTRODUCTION

Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'absentéisme scolaire est une manifestation comportementale qui, lorsque fréquente, peut nuire grandement au cheminement scolaire des élèves (MELS, 2005). Au primaire et au secondaire, le MELS prévoit que les intervenants scolaires (p. ex. : membres de la direction, enseignants ou psychoéducateurs) assurent la prise en charge des élèves en situation d'absentéisme pour les motiver à augmenter leur présence et leurs efforts en salle de classe. Par contre, certaines formes d'absentéisme sont mal comprises et cela freine l'encadrement des élèves dans le besoin. C'est notamment le cas du refus scolaire. Le refus scolaire est difficilement identifié par les intervenants scolaires et ceux-ci sont pris au dépourvu quant aux meilleurs moyens pour assurer la prise en charge des jeunes en situation de refus scolaire. Il est important de remédier à ce problème afin de favoriser, tant au primaire qu'au secondaire, une prise en charge axée sur la réussite des élèves qui manifestent un refus scolaire.

Afin de mieux guider les intervenants scolaires et de clarifier les connaissances scientifiques au sujet de cette problématique, le présent mémoire emploie la méthode de recension systématique du *Center for Reviews and Dissemination* (CRD, 2009). À l'aide de cette méthode, ce mémoire a pour but d'identifier les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents.

Au premier chapitre, le contexte social de la recherche est présenté. Le refus scolaire est défini et les conséquences et difficultés vécues par les jeunes qui y font face sont présentées, ainsi que les difficultés rencontrées par les intervenants scolaires et le rôle des facteurs de risque et des facteurs associés dans leur pratique. Ensuite, le deuxième chapitre emploie une perspective historique pour présenter les théories étiologiques entourant le refus scolaire. Des approches psychanalytiques, psychodynamiques, comportementales et écologiques sont présentées. Le troisième chapitre met en lumière la pertinence méthodologique et scientifique de la recherche. Les méthodes de recensions rigoureuses existantes sont décrites et la méthode de recension systématique est choisie en fonction de l'état actuel des connaissances empiriques et des besoins existants. Le quatrième chapitre se penche sur la méthodologie employée. Les étapes du CRD

(2009) et l'échantillon d'études recensées y sont décrits. Ensuite, le cinquième chapitre porte sur les résultats de la recherche. Ceux-ci sont présentés en fonction des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Le mémoire se termine au sixième chapitre par un retour sur la pertinence du modèle théorique choisi à la lumière des résultats de la recherche. Ensuite, des recommandations pour la prévention universelle, sélective et indiquée sont présentées. Finalement, ce dernier chapitre se termine par une discussion des forces et des limites de l'étude et des pistes futures pour la recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour but de présenter le contexte social entourant le refus scolaire. Il débute par une description du refus scolaire et du problème que ce phénomène pose pour l'éducation au Québec et les jeunes qui y font face. Ensuite, un survol des défis que rencontrent les intervenants scolaires dans la prévention et la prise en charge des jeunes en situation de refus scolaire ainsi que le rôle des facteurs de risque et associés dans ces contextes est présenté. Finalement, le chapitre se termine par la présentation de la question générale de recherche qui concerne ce mémoire.

1. LE REFUS SCOLAIRE COMME COMPORTEMENT PROBLÉMATIQUE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION

L'éducation est grandement valorisée dans la société canadienne et québécoise. Des lois sont d'ailleurs mises en place pour assurer l'éducation des jeunes et favoriser la réussite scolaire. Au Québec, la *Loi sur l'Instruction Publique* oblige la fréquentation de l'école à partir de l'âge de 6 ans, et ce, jusqu'à l'âge de 16 ans (*Loi sur l'Instruction Publique*, 2007, chap. 1, art. 1.2.14). Cette loi exige également que les parents et les directions d'école prennent les moyens nécessaires pour s'assurer que les enfants et adolescents remplissent leur obligation de fréquentation scolaire (*Loi sur l'Instruction Publique*, 2007, chap. 1, art. 1.2.17; 1.2.18). Plusieurs partenaires sont donc impliqués pour assurer la fréquentation scolaire des jeunes. Dans ce contexte, l'absentéisme scolaire, un phénomène qui réfère au refus de se rendre à l'école ou à la difficulté à demeurer en classe pour le temps d'une journée entière (Kearney, Chapman et Cook, 2005; Kearney, 2008) représente un obstacle à la loi et à la réussite scolaire des jeunes.

Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) poursuit également des objectifs pour l'éducation des jeunes dans sa stratégie d'intervention « Tous ensemble pour la réussite scolaire » (2009). Ce document détaille l'importance de la persévérance et de la réussite scolaire dans le développement des jeunes en société québécoise. Tout comme la loi, le MELS met de l'avant l'importance de l'éducation comme valeur fondamentale de la société québécoise. Il responsabilise tous les citoyens dans la valorisation de l'éducation comme tremplin, non seulement de la réussite scolaire, mais aussi vers le développement de futurs citoyens accomplis et engagés.

Le refus scolaire, qui touche entre 1,0% et 8,2% des élèves en Amérique du Nord (Egger, Costello, et Angold, 2003; Heyne, King, Tonge, et Cooper, 2001), représente une forme d'absentéisme scolaire, dont fait aussi partie l'école buissonnière. La première distinction entre les formes d'absentéisme qui pointe vers une certaine reconnaissance du refus scolaire remonte aux années 1930 lorsque les auteurs Broadwin (1932) et Partridge (1939) décrivent une forme d'absentéisme caractérisée par la peur plutôt que la délinquance (comme c'est le cas de l'école buissonnière). Le terme « phobie scolaire » a émergé quelques années plus tard dans une étude de Johnson, Falstein, Szurek et Svendsen (1941) pour décrire cette nouvelle forme d'absentéisme. Ces auteurs décrivaient la phobie scolaire comme une perturbation émotionnelle, chez les enfants, caractérisée par une forte anxiété et menant à de sévères absences scolaires. Ce n'est que dans les années 1960 que l'utilisation du terme « refus scolaire » a émergé dans les travaux de Hersov (1960*a*; 1960*b*). Même si le terme « phobie scolaire » est parfois encore utilisé dans les écrits scientifiques, le terme « refus scolaire » est davantage privilégié, car sa terminologie plus ouverte permet mieux d'englober les différentes formes de détresse émotionnelle du phénomène, au contraire de la phobie scolaire qui renvoie plus directement à la présence d'une peur extrême provenant d'une phobie (Thambirajah, Grandison, et de-Hayes, 2008).

En général, les auteurs s'entendent pour décrire le refus scolaire comme étant un refus de se rendre à l'école lié à une forme de détresse émotionnelle (Berg, 1997; 2002; Fremont, 2003; Heyne et Rollings, 2002). Certains auteurs ajoutent toutefois des précisions à cette définition. Selon Fremont (2003), cette détresse émotionnelle est intimement liée à l'établissement scolaire. C'est-à-dire qu'une détresse émotionnelle sous forme d'anxiété ou de dépression est présente seulement lorsque vient le temps de se rendre à l'école ou de se préparer pour l'école (p. ex. : se lever et s'habiller les matins). Selon Berg (2002), le refus scolaire implique des efforts motivationnels de la part de parents et donc que ces derniers sont au courant des absences de leur enfant. De manière plus opérationnelle, la définition de Berg (2002) implique que les absences d'un jeune en situation de refus scolaire reflètent davantage qu'un simple désir occasionnel et se produisent de manière répétitive et persistante. Enfin, Heyne, *et al.* (2001) sont également d'accord qu'une détresse émotionnelle joue aussi un rôle important dans les situations de refus scolaire et précisent que celle-ci peut se manifester sous forme physique (p. ex. : maux de ventre

ou nausées), comportementale (p. ex. : refus de quitter la maison les matins d'école), ou cognitive (p. ex. : crise de panique).

Dans le cadre de ce mémoire, la définition du refus scolaire retenue est celle de Berg (1997; 2002). Selon cette définition, un élève en situation de refus scolaire rencontre chacun des critères suivants: 1) l'élève refuse de se présenter à l'école; 2) l'élève est à la maison lorsqu'il s'absente de l'école; 3) l'élève vit une détresse émotionnelle face à l'idée de se présenter à l'école; 4) l'élève ne présente pas de comportements délinquants; et 5) les parents sont au courant et tentent de motiver leur enfant pour se présenter à l'école.

Afin de comparer les autres définitions du refus scolaire avec celle de Berg (2002), une recherche fut entamée. Des bases de données en sciences humaines et sociales, en sciences infirmières et en médecine furent employées (PsycInfo, ERIC, Education Full Text, MEDLINE et CINAHL) en utilisant les mots-clés suivants : « *school refus** » OR « *school phobia* ». Afin de produire un portrait plus actuel des définitions utilisés dans la littérature scientifique, seul les articles provenant de revues scientifiques (critère 1) et publiés depuis les années 2000 (2000-2017 inclusivement; critère 2) en langue française ou anglaise (critère 3) ont été retenus. De plus, l'article devait être une étude primaire (c.-à.-d. : une recherche originale développée et écrite par l'auteur-même, Gough, Thomas et Oliver, 2012; critère 4) dont la problématique principale était le refus scolaire. Dix articles provenant de journaux scientifiques et n'utilisant pas la définition de Berg (2002) furent sélectionnés. Le tableau 1 présente ces différentes définitions et les compare aux cinq critères de la définition de Berg (2002).

Tableau 1
Les définitions de refus scolaire et leur correspondance avec les critères de Berg (2002)

Auteurs	Définition utilisée	Critères de Berg				
		1	2	3	4	5
Bahali, <i>et al.</i> (2011)	Aujourd'hui le refus scolaire est défini comme l'incapacité d'un enfant de continuer l'école pour des raisons telles que l'anxiété et la dépression.*	X		X		
Baker et Bishop (2015)	Le refus scolaire est décrit comme une forme d'absentéisme qui se présente habituellement en comorbidité avec l'anxiété et se développe graduellement de la réticence au refus de se rendre à l'école.*	X		X		
Egger, <i>et al.</i> (2003)	Une variante de l'école buissonnière reliée à la peur plutôt que la délinquance.*	X		X	X	

Gaspard, <i>et al.</i> (2007)	Durant les dernières décennies, la notion de refus de l'école (school refusal) s'est affirmée dans le champ psychopathologique et médical pour rendre compte de diverses formes d'objection au lien scolaire comme le refus d'aller à l'école (trouble anxiété de séparation, phobie scolaire), la fugue « école buissonnière », le refus de tirer bénéfice des apprentissages (refus scolaire franc ou passif).	X		X		
King, <i>et al.</i> , (2001)	De façon semblable à plusieurs autres cliniciens et chercheurs (p. ex.: Phelps, <i>et al.</i> , 1992), nous définissons le refus scolaire comme la difficulté à se rendre à l'école associée à la détresse émotionnelle, en particulier, l'anxiété et la dépression.*	X		X		
Maric, <i>et al.</i> (2013)	Le refus scolaire est un problème d'absentéisme communément associé à des symptômes d'anxiété, des symptômes somatiques, des symptômes de dépression, et un faible sentiment d'auto-efficacité.*	X		X		
McShane, <i>et al.</i> (2001)	Les personnes en situation de refus scolaire diffèrent des personnes en situation d'école buissonnière en ce sens où, malgré qu'elles soient toutes deux physiquement capables de se rendre à l'école, les personnes en situation de refus scolaire ne démontrent pas de comportements délinquants et leurs parents sont au courant de leurs absences.*	X			X	X
Place, <i>et al.</i> (2000)	Le refus scolaire est le terme le plus utilisé pour désigner un jeune qui démontre une détresse émotionnelle significative face à l'idée de se présenter à l'école. Cette détresse peut se présenter sous forme de peurs extrêmes, troubles de comportements ou symptômes somatiques.*	X		X		
Tolin, <i>et al.</i> (2009)	Le refus scolaire est défini comme le refus d'un enfant ou d'un adolescent de se présenter en classe pour une journée d'école entière.*	X				
Steinhausen, <i>et al.</i> (2008)	Le refus scolaire est défini comme étant la difficulté de se présenter à l'école associée à une détresse émotionnelle telle que l'anxiété ou la dépression.*	X		X		

*=traduction libre

Critères de Berg (2002) : 1=Refus de se présenter à l'école ; 2=Reste à la maison ; 3=Détresse émotionnelle ; 4=Absence de comportements délinquants ; 5=Implication des parents

Toutes les définitions partagent le premier critère de Berg (2002) qui est le refus de se présenter à l'école. Ensuite, la majorité des définitions (8/10) répondent au troisième critère de Berg (2002) : la détresse émotionnelle. L'action de demeurer à la maison lors des absences (critère 2 ; 1/10), l'absence de comportements délinquants (critère 4 ; 2/10) et l'implication des parents (critère 5 ; 1/10) sont des éléments importants dans la définition de Berg (2002) qui sont rarement retrouvés dans les autres définitions du refus scolaire. Donc, puisqu'elle semble plus opérationnelle et qu'elle est utilisée dans plusieurs études pour identifier les jeunes en situation de refus scolaire (p. ex. : Carless, Melvin, Tonge, et Newman, 2015; Maric, Heyne, de Heus, van Widenfelt et Westenberg, 2012), la définition du refus scolaire proposée par Berg (2002) est celle qui est retenue dans le cadre ce mémoire.

1.1. Les conséquences scolaires et sociales du refus scolaire

Le refus scolaire est associé à d'importantes difficultés et il occasionne de lourdes conséquences à court et long terme, tant pour les jeunes qui en présentent que pour les adultes qui les entourent et la société au sens large. À court terme, comme ces jeunes sont peu présents en classe, ils ne côtoient que rarement leurs pairs et prennent du retard dans leurs apprentissages scolaires. Ceci peut engendrer des difficultés telles que l'exclusion sociale, de faibles performances scolaires ou, dans les cas plus sévères, des idéations suicidaires (Heyne et Rollings, 2002). Par ailleurs, les enfants et les adolescents qui sont en situation de refus scolaire témoignent d'un sentiment de culpabilité vis-à-vis leur comportement étant donné les reproches que leur adressent leurs enseignants (p. ex. : ils sont accusés de délinquance par leurs enseignants, Baker et Bishop, 2015). À long terme, ils sont plus susceptibles que les élèves qui ne sont pas en situation de refus scolaire de faire face à des problèmes sérieux tels que des difficultés d'adaptation généralisées en contexte social (p. ex. : difficultés à socialiser avec les pairs), familial (p. ex. : dépendance envers leurs parents) et de travail (p. ex. : problèmes d'assiduité). Ils sont également plus à risque que leurs pairs qui ne sont pas en situation de refus scolaire de commettre des comportements délinquants à l'âge adulte (Kearney, 2008). Dans leurs études longitudinales respectives, Flarkierska-Praquin, Lindström et Gillberg (1997) ainsi que McCune et Hynes (2005) ont observé que les jeunes adultes ayant été en situation de refus scolaire au primaire et/ou au secondaire étaient significativement plus nombreux à avoir décroché de l'école comme à présenter un trouble relevant de la psychopathologie (p. ex. : dépression majeure) en comparaison à de jeunes adultes n'ayant pas manifesté un tel comportement. Ces difficultés et conséquences témoignent d'une urgence d'agir afin de prévenir, de diminuer comme d'enrayer les situations de refus scolaire chez les jeunes.

2. LES DÉFIS DE LA PRÉVENTION ET DE L'INTERVENTION EN MATIÈRE DE REFUS SCOLAIRE

Face à l'absentéisme d'un élève, alors que les intervenants scolaires (p. ex. : enseignants, psychoéducateurs, etc.) sont conscients que l'élève a une difficulté, ils ne reconnaissent pas véritablement le problème que manifeste l'élève et peinent à reconnaître les caractéristiques du

refus scolaire chez les élèves en question (Thambirajah, *et al.*, 2008). Cette difficulté d'identification est souvent rapportée par les psychologues scolaires pour plusieurs problèmes d'ordre psychologiques ou comportementaux en contexte scolaire (Miller et Jome, 2008). Dans le contexte des jeunes en situation de refus scolaire, cela nuit à l'identification précoce du problème. En ce qui concerne la prise en charge des situations de refus scolaire, des études qualitatives rapportent les difficultés auxquelles les intervenants scolaires font face. Certains intervenants rapportent qu'il leur est difficile de cerner si les jeunes en situation de refus scolaire ont besoin d'aide ou de discipline (Torrens-Armstrong, McCormack-Brown, Brindley, Coreil, et McDermott, 2010). Lorsque le jeune se présente finalement en classe, les enseignants ne savent pas s'ils doivent l'encourager à se concentrer en classe ou le laisser sortir de la classe pour calmer sa détresse (Tyrell, 2005). Les intervenants scolaires sont alors pris au dépourvu quant à la manière d'intervenir face à l'identification du comportement et les démarches à suivre pour atténuer ses manifestations. Il en va inévitablement de même pour ce qui est de prévenir l'apparition des situations de refus scolaire. Dans le contexte de ces défis, une meilleure connaissance des facteurs de risque et des facteurs associés au refus scolaire pourrait s'avérer utile pour orienter la prise en charge par les intervenants et, potentiellement, accélérer le dépistage.

2.1. L'apport des facteurs de risque et des facteurs associés dans la prévention et l'intervention en matière de refus scolaire

Un facteur est défini comme une représentation de variables « fortement intercorrélées au plan statistique et dont le sens ou le libellé est suffisamment commun ou complémentaire pour pouvoir être considéré en tant que reflet ou représentation d'un construit théorique consistant » (Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012, p. 219). Dans le cadre de ce projet, il sera question de facteurs de risque et de facteurs associés au refus scolaire.

Un facteur de risque est défini comme une « situation menaçante plus ou moins prévisible qui rend vulnérable la personne affectée » (Fréchette, 2001, p. 220). Les facteurs de risque impliquent une relation de cause à effet qui suppose une notion temporelle ou prédictive (Carr, 2016; Mash et Wolfe, 2010). Appliqués au refus scolaire, les facteurs de risque sont identifiables à partir d'études longitudinales qui comparent minimalement deux groupes de participants dont

l'un est composé d'individus en situation de refus scolaire (actuelle ou passée). L'identification des facteurs de risque du refus scolaire permettrait de mieux prévenir son apparition en dépistant les élèves qui les présentent et en intervenant de manière précoce auprès de ces derniers.

Steinberg et Avenevoli (2000) définissent les facteurs associés en tant qu'éléments d'ordre personnels ou contextuels dans la vie d'un individu qui contribue à l'apparition, au maintien et, parfois, à l'exacerbation d'un problème (p. ex. : un facteur précipitant ou de maintien). Les facteurs associés impliquent une relation bidirectionnelle qui suppose la présence d'une corrélation entre deux variables (Carr, 2016). Ils sont identifiables à partir d'études transversales qui, elles aussi, comparent minimalement deux groupes de participants dont un est composé d'individus en situation de refus scolaire (actuelle ou passée). L'identification des facteurs associés faciliterait la prise en charge de l'élève en guidant les intervenants sur les éléments à cibler lors de l'intervention afin de diminuer ou enrayer les symptômes qu'engendre la problématique.

3. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Afin de favoriser une meilleure compréhension du refus scolaire, ainsi que de faciliter le dépistage et la prise en charge des élèves dans cette situation, ce mémoire se penche sur la question suivante : quels sont les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents?

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Au fil du temps, plusieurs théories étiologiques ont été mises de l'avant pour expliquer le refus scolaire et, par extension, pour guider la prévention et l'intervention en la matière. À l'époque où le concept de phobie scolaire fut introduit par Broadwin (1932) et Johnson, *et al.* (1942), les chercheurs et les cliniciens prônaient l'utilisation d'une approche psychanalytique. Ensuite, dans les années 1960, ce sont les approches psychodynamiques et comportementales qui furent privilégiées. Finalement, depuis que Pilkington et Piersel (1991) ont suggéré leur « conceptualisation alternative » du refus scolaire, les approches comportementales et écologiques sont favorisées. Ce chapitre présente chacune de ces approches et brosse un portrait des réponses qu'elles offrent à la question de recension du présent mémoire. Les facteurs de risque et les facteurs associés issus des approches générales, puis des théories spécifiques au refus scolaire qui en découlent (lorsque possible), sont présentés et suivis de leurs implications sur le plan de la prévention et de l'intervention. Le présent chapitre se terminera par une brève synthèse théorique.

1. APPROCHE PSYCHANALYTIQUE

L'approche psychanalytique a souvent été employée par les auteurs pour expliquer le comportement des jeunes en situation de refus scolaire (Kelly, 1973). Mise sur pied par Freud au début du 20^e siècle, cette approche explique les comportements par les pensées sous-jacentes à la conscience d'un individu (Leahy, Shultz et Shultz, 2008). Par exemple, les théoriciens psychanalytiques expliquent les phobies et les formes d'anxiété comme des mécanismes de défense contre les conflits inconscients que l'enfant tente de résoudre relativement à son éducation et à sa relation avec sa mère (Mash et Wolfe, 2010).

Appliquée au refus scolaire, l'approche psychanalytique explique que la situation relève d'une relation de surdépendance entre la mère et son enfant qui se manifeste sous forme d'anxiété de séparation (Berg, Nichols, et Pritchard, 1969). Plus précisément, l'enfant manifesterait une anxiété de séparation lorsque vient le temps de se rendre à l'école par peur que quelque chose arrive à sa mère en son absence. Cette théorie considère donc la relation de surdépendance avec la mère comme un facteur de risque du refus scolaire, ainsi qu'un facteur

associé qui maintient le comportement. Elle offre une explication pour les jeunes enfants qui commencent l'école (p. ex. : l'entrée en maternelle), mais n'explique pas pourquoi certains enfants plus âgés et adolescents se retrouvent aussi en situation de refus scolaire.

Aucune théorie psychanalytique spécifique n'a été développée pour expliquer le refus scolaire, mais l'application de l'approche générale a apporté des points importants au niveau de la prévention et de l'intervention. Sur le plan de la prévention, il suffirait que la mère favorise l'indépendance et l'autonomie chez son enfant afin qu'il ne développe pas une anxiété qui pourrait nuire à sa fréquentation scolaire. Au niveau de l'intervention, le clinicien priorise le travail sur la dynamique de la relation mère-enfant (Berry et Lizardi, 1986). L'objectif est de diminuer l'anxiété de séparation en trouvant la source de la surdépendance entre l'enfant et sa mère.

2. APPROCHE PSYCHODYNAMIQUE

À partir des années 1960s, une compréhension psychodynamique du refus scolaire s'est imposée suite au constat à l'effet que certains élèves plus âgés qui se présentaient à l'école sans problème en bas âge se retrouvaient en situation de refus scolaire (Leventhal et Sills, 1964). L'approche psychodynamique, souvent vue comme un prolongement de la psychanalyse et surtout utilisée pour orienter l'intervention (Mash et Wolfe, 2010), repose sur le postulat que l'expérience de chaque individu influence sa perception de la réalité qui, à son tour, influence ses comportements. Même si elle étudie l'inconscient comme chez l'approche psychanalytique, l'approche psychodynamique se distingue de cette dernière en étudiant également l'influence des émotions sur le comportement et les cognitions, les liens entre les expériences vécues à l'enfance et la personnalité adulte, l'importance des relations en enfance et l'influence psychologique des expériences subjectives (Jarvis, 2004).

En contexte de refus scolaire, les théoriciens associés à cette approche ont conclu que cette situation ne pouvait pas être liée uniquement à une anxiété de séparation puisque les jeunes concernés ne présentaient pas nécessairement une relation de surdépendance avec leurs mères. Ces auteurs ont alors mis de l'avant l'idée que c'était plutôt une anxiété de performance liée à

l'image de soi qui provoquait une situation de refus scolaire. Plus précisément, l'internalisation de grandes exigences envers soi serait un facteur de risque et la crainte d'échouer serait un facteur associé au développement et au maintien du comportement. L'élève ayant des attentes de réussites trop élevées choisirait d'éviter le contexte scolaire lorsqu'il fait face à des difficultés académiques pour ne pas perturber davantage la perception qu'il détient de ses capacités (Kelly, 1973).

Encore une fois, une théorie spécifique au refus scolaire n'est pas née de cette approche, mais des implications au niveau de la prévention et de la prise en charge des élèves en situation de refus scolaire en découlent. En contexte de prévention, il est recommandé de favoriser la mise en place d'exigences scolaires claires, précises et réalistes chez les élèves. Dans un contexte d'intervention, un travail sur l'estime de soi est de mise (Radin, 1968) afin que le jeune comprenne que les difficultés académiques sont habituelles et ne sont pas une réflexion de l'étendue de ses capacités.

3. APPROCHE COMPORTEMENTALE

En même temps que l'utilisation de l'approche psychodynamique dans l'étiologie du refus scolaire, l'approche comportementale fut introduite (Kelly, 1973). Les auteurs suivant cette approche étaient d'avis que le comportement s'explique par le biais du conditionnement classique, où un comportement est influencé par son antécédent, puis par le conditionnement opérant qui stipule que tout comportement est augmenté ou diminué de façon contingente à sa conséquence (Garvey et Hegreves, 1966; Patterson, 1965).

L'approche comportementale, mise sur pied par Thorndike (1901) et approfondie par Skinner (1938), explique que les changements dans le comportement sont issus d'apprentissages (Vasta, Younger, Adler, Miller, et Ellia, 2009). Selon les théories comportementales, les situations de refus scolaire seraient alors le résultat de l'apprentissage et du conditionnement par le biais de l'environnement de l'enfant (Eysenck, 1960). Dans cette optique, plusieurs facteurs expliqueraient la situation. Il se pourrait que le refus scolaire soit lié à une anxiété de séparation comme dans l'approche psychanalytique, à une anxiété de performance comme dans l'approche

psychodynamique ou à un autre facteur dont l'apparition a été influencée par un événement dans la vie de l'élève. Aujourd'hui, il existe une théorie étiologique comportementale spécifique au refus scolaire mise sur pied par les auteurs Kearney et Albano (2007).

3.1. L'analyse fonctionnelle du refus scolaire selon Kearney et Albano (2007)

À ce jour, l'analyse fonctionnelle adaptée selon Kearney et Albano (2007) constitue le modèle théorique le plus utilisé pour expliquer les comportements d'absentéisme scolaire (dont fait partie le refus scolaire) et guider principalement l'intervention, mais également la prévention en la matière. Le modèle de Kearney et Albano (2007) invite à expliquer les formes d'absentéisme selon un rationnel spécifique et propose trois grandes fonctions : 1) l'évitement de situations scolaires ou sociales anxiogènes ; 2) la recherche d'attention de la part des proches ; 3) l'obtention de renforçateurs tangibles à l'extérieur de l'école. La première fonction (évitement) est souvent déclenchée par des symptômes d'anxiété associés à l'école (antécédent) et perpétuée par un renforcement négatif où le refus de l'élève est encouragé par son parent qui accepte qu'il demeure à la maison (conséquence). Les deux dernières fonctions (recherche d'attention et obtention de renforçateurs tangibles) sont aussi déclenchées par une anxiété vis-à-vis de l'école ou une envie de rester près de sa famille (antécédents), et entretenues par le renforcement positif puisqu'en demeurant à domicile l'élève reçoit des récompenses et de l'attention, généralement d'un membre de sa famille (conséquences). Dans leur modèle, Kearney et Albano (2007) précisent également que l'absentéisme d'un jeune peut être expliqué par plus d'une fonction et supporte le caractère de maintien pour chacune de celles-ci.

Une autre particularité de ce modèle est à l'effet que les fonctions du refus scolaire peuvent varier selon l'âge. Alors que les enfants auront tendance à refuser l'école pour des raisons d'évitement, les adolescents le feront davantage afin de tirer profit d'activités à domicile (p. ex. : accès aux jeux vidéo). En fonction de leur âge, au secondaire, il se peut que le comportement soit davantage ancré et plus difficile à diminuer qu'au primaire, car l'élève se retrouve familier aux conséquences habituelles.

En prévention et en intervention, il est compris que le refus scolaire serait appris par le biais du concept de conditionnement classique, mais maintenu par les principes du conditionnement opérant (Mash et Wolfe, 2010). Les cliniciens utilisent alors l'analyse fonctionnelle, un dérivé du conditionnement opérant pour orienter les interventions pour différentes problématiques. Cette approche consiste à examiner ce qui vient avant le comportement (l'antécédent) pour attribuer une conséquence appropriée pour favoriser la diminution d'apparition d'un comportement non désiré ou l'augmentation de la probabilité d'apparition d'un comportement désiré (Rivière, 2006). En connaissant mieux les antécédents et conséquents liés aux situations de refus scolaire, il serait possible de prévenir son apparition et diminuer ses symptômes ou répercussions. Plus précisément, dans un contexte de prévention, comme l'anxiété semble être le seul facteur de risque nommé par Kearney et Albano (2007), les intervenants pourraient prévenir l'apparition du refus scolaire en aidant les élèves à mieux gérer leur anxiété. Du côté de l'intervention, un conséquent ou facteur de maintien fréquent dans le modèle de Kearney et Albano (2007) est associé aux parents des jeunes en situation de refus scolaire. Il est compris que le comportement est renforcé parce que les parents acceptent que leurs enfants restent à la maison. Afin de contrer le maintien du comportement de refus scolaire, il serait nécessaire de travailler avec les parents pour encourager leur jeune à retourner à l'école.

4. APPROCHE ÉCOLOGIQUE

Au début des années 1990s, les auteurs Pilkington et Piersel (1991) ont pris conscience d'une abondance grandissante d'écrits empiriques révélant l'influence de facteurs externes à l'individu et à sa relation avec ses parents tels que les contextes scolaires, la relation entre le personnel scolaire et la famille et certaines caractéristiques socio-économiques (p. ex. : milieux défavorisés) pour expliquer le développement d'un refus scolaire. C'est alors qu'ils en sont venus à encourager l'utilisation d'une conceptualisation alternative dans l'étiologie du refus scolaire et se sont tournés vers une approche écologique.

Alors que les approches antérieures privilégiaient le rôle des caractéristiques individuelles et familiales, l'approche écologique souligne le rôle de l'environnement dans le développement de l'individu. Selon les théories découlant de cette approche, l'individu (ou

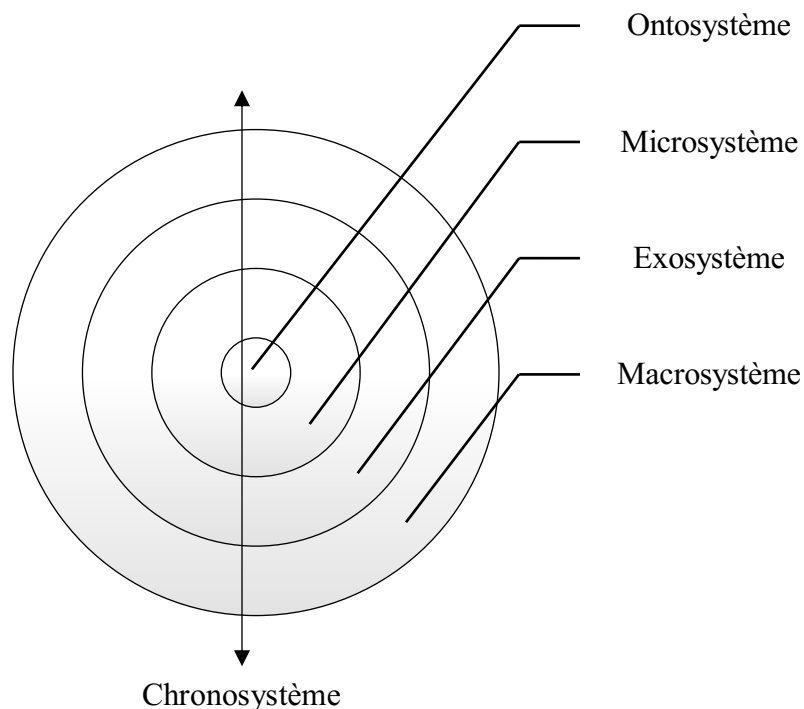
l'élève dans le contexte du refus scolaire) et son environnement s'influencent de façon continue, et ce, également de manière transactionnelle (c.-à-d. par une influence bidirectionnelle ou réciproque) à l'intérieur de différents systèmes (Dalton, Elias et Wandersman, 2001). Quatre grands principes partagés par différentes théories écologiques furent mis de l'avant par Kelly (1966) : 1) l'interdépendance, 2) le recyclage des ressources, 3) l'adaptation, et 4) la succession. Ces principes sont appliqués pour comprendre l'impact de l'environnement d'un individu sur son développement ainsi que les changements qu'il peut engendrer. Plus précisément, l'interdépendance (principe 1) stipule que l'environnement et l'individu sont changeants et s'influencent l'un et l'autre en fonction de leur évolution. Dans cette optique, des changements dans la relation d'un jeune avec sa famille, ses pairs, son école et même sa communauté peuvent influencer l'apparition d'une situation de refus scolaire, tout comme une situation de refus scolaire peut influencer la relation d'un jeune avec son entourage. Ensuite, l'identification, le développement et la distribution des ressources à l'intérieur et entre différents systèmes caractérisent le principe de recyclage des ressources (principe 2). Par exemple, la disponibilité des ressources professionnelles et financières en contexte scolaire peut influencer la mise en place de mesures de prévention axée sur la diminution de l'incidence du refus scolaire. L'adaptation est la capacité d'un individu à évoluer avec ses différents systèmes (principe 3), telle que la capacité d'un élève à progresser au sein du système scolaire. Par exemple, un jeune qui vit des difficultés face aux changements pourrait trouver la transition du primaire au secondaire difficile et, ainsi, se retrouver en situation de refus scolaire. Finalement, la succession (principe 4) considère les contextes passés, actuels et futurs dans le développement de l'individu. Dans le contexte du refus scolaire, le développement de mesures de prévention et de prise en charge pourrait être bonifié par une analyse du passé, du présent et du développement anticipé d'un jeune.

Parmi les théories écologiques les plus citées figure celle de Bronfenbrenner (1979). Celui-ci est représenté à la Figure 1. Le modèle écologique de Bronfenbrenner représente l'individu au centre de différents systèmes ou environnements (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème) qui influencent chacun son développement à différents niveaux et s'interinfluencent entre eux. Ce modèle rapporte également la présence du chronosystème qui englobe les changements engendrés par le développement humain de l'individu. Le

microsystème est le plus proximal à l'individu (l'ontosystème) et représente les caractéristiques des contextes de vie qui lui sont le plus près et au sein desquels il joue un rôle actif (p. ex. : la famille, l'école ou les pairs). Ensuite, le mésosystème est constitué des interrelations entre plus d'un microsystème (p. ex. : la relation entre l'école et la famille). De son côté, l'exosystème, qui se retrouve à un niveau plus distal, représente les contextes sociaux dans lesquels l'individu n'intervient pas mais qui influencent indirectement l'individu et ses microsystèmes (p. ex. : le milieu de travail des parents). Finalement, le macrosystème renferme l'influence de la culture, des croyances et des idéologies véhiculées plus largement. D'autre part, le chronosystème prend en considération le rôle du passage de temps dans le développement d'un individu. Ceci inclut l'analyse des périodes de transition normatives et non-normatives. Une transition normative implique un changement plus ou moins commun dans la vie de plusieurs individus. Par exemple, la transition à l'école secondaire est vécue par la majorité des individus. Cette transition peut apporter un stress chez l'individu, mais un enfant est préparé à cette éventualité, car il est mis au courant du fonctionnement scolaire. Une transition normative est donc souvent attendue et, parfois, choisie alors qu'une transition non-normative implique un plus grand stress, car il est souvent imprévisible (Levy et the Pavie Team, 2005). C'est un changement qui oblige l'individu à s'adapter à une situation moins commune qui peut comporter un grand défi (p. ex. : le décès d'un parent, le divorce, etc.). Aussi, l'individu réagit aux transitions du chronosystème selon les réalités des autres systèmes. Ceux-ci peuvent être plus distaux comme les normes ou coutumes culturelles ou plus proximaux comme les différents membres du microsystème. Par exemple, un jeune qui vit une transition non-normative pourrait chercher appui et soutien chez les membres de sa famille, ses pairs ou un intervenant scolaire de confiance. Les caractéristiques de l'individu lui-même, l'ontosystème, auront également une influence sur sa capacité d'adaptation à un changement.

Figure 1

Représentation visuelle des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)



Bien que le modèle écologique soit le plus cité, il n'a été appliqué qu'une seule fois à l'absentéisme au sens plus large (refus scolaire et école buissonnière) pour orienter une forme d'intervention (Lyon et Colter, 2009). En revanche, les auteurs Thambirajah, *et al.* (2008) ont proposé une adaptation des théories de type écologique qui se veut spécifique au refus scolaire.

4.1. Modèle de type écologique de Thambirajah, Grandison et De-Hayes (2008)

Le modèle de Thambirajah, *et al.* (2008) explique l'apparition, le développement et le maintien du refus scolaire en fonction de facteurs associés individuels, familiaux et scolaires. Les facteurs individuels comprennent toutes les caractéristiques propres à l'enfant ou à l'adolescent qui précipitent le refus scolaire (p. ex. : histoire d'anxiété de séparation). Les facteurs familiaux sont les caractéristiques directement reliées au nid familial du jeune (p. ex. : présence de conflits parentaux). Les facteurs scolaires, de leur côté, impliquent toutes les caractéristiques propres à

l'établissement scolaire et à la relation du jeune avec les élèves et les adultes qui y évoluent (p. ex. : isolement social). Respectivement et, parfois, de façon conjointe, Thambirajah, *et al.* (2008) maintiennent que ces facteurs contribuent au degré d'anxiété chez l'enfant qui, par la suite, se manifeste sous forme de refus scolaire. Ce modèle s'avère prometteur parce qu'il tient compte de l'influence de multiples facteurs qui influencent chacun le développement d'un refus scolaire et dans différents milieux d'un jeune. Aussi, il apporte un élément nouveau en témoignant de l'importance de l'anxiété au sens général au cœur du développement du refus scolaire. Il a pour désavantage de ne confirmer ni les véritables facteurs impliqués dans le développement d'un refus scolaire ni les propriétés des systèmes ou du rôle des facteurs de risque auxquels ils sont associés.

Thambirajah, *et al.* (2008) ne présente pas de facteurs de risque et ne suggère pas de mesure de prévention. Par contre, ils mettent de l'avant l'importance de l'identification précoce pour diminuer l'exacerbation des symptômes. Aussi, leur appui de l'anxiété comme problème au cœur du refus scolaire suggère qu'il est possible de prévenir la problématique en prévenant l'anxiété chez les jeunes d'âge scolaire.

Au niveau de l'intervention, en plus de favoriser le retour à l'école, Thambirajah, *et al.* (2008) ont comme objectif principal de diminuer toutes les difficultés qui ont engendré le refus scolaire. Ils avancent l'idée que la plus grande conséquence du refus scolaire à long terme est d'entraver le développement normatif de l'indépendance chez un jeune surtout au niveau de sa relation avec ses parents et avec les pairs du même âge. En général, le refus scolaire est vu comme un signe précurseur pour d'autres problèmes sociaux, comportementaux, et émotionnels. C'est pourquoi la prise en charge des jeunes en situation de refus scolaire est orientée pour diminuer ces conséquences éventuelles. L'intervention suggérée débute par une évaluation globale des facteurs contribuant (familiaux et scolaires étant les plus importants dans leur modèle) pour développer une intervention adaptée aux besoins du jeune. Ils recommandent de minimiser le plus possible le délai entre l'identification et la prise en charge du jeune et d'inclure les partenaires d'intervention (p. ex. : parents et/ou intervenants scolaires) disponibles. Finalement, ils suggèrent de faire une désensibilisation graduelle au retour à l'école et ceci, tout en donnant des outils au jeune pour gérer son anxiété.

5. SYNTHÈSE THÉORIQUE

À la question des facteurs de risque et associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents, les approches théoriques ont fourni des réponses diversifiées. En somme, dans les approches psychanalytiques et psychodynamiques, le refus scolaire a d'abord été expliqué par des facteurs proximaux à l'enfant, c'est-à-dire qui prennent place dans sa relation avec son parent et dans ses caractéristiques personnelles (symptômes d'anxiété de séparation ou de performance, perturbations de l'image de soi, etc.). Plus récemment toutefois, avec les théories comportementales et écologiques, on semble avoir élargi cette compréhension à des facteurs de l'environnement, dont certains sont plus distaux comme le climat de classe ou les changements d'école. Si les premières théories invitaient à dépister ces élèves selon leurs caractéristiques personnelles, de même qu'à intervenir en privilégiant l'augmentation de l'indépendance et de l'estime de soi directement chez l'élève, les théories écologiques suggèrent plutôt de mettre l'accent sur les différents systèmes et acteurs dans les milieux de vie tant proximaux que distaux pour l'enfant. À ce jour, les approches et théories demeurent toutefois insuffisantes pour identifier la nature exacte des facteurs de risque et des facteurs associés à considérer dans la prévention et la prise en charge des élèves en matière de refus scolaire.

CHAPITRE 3 : RECENSION MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE

Ce chapitre a pour but d'éclairer la pertinence scientifique de la question des facteurs de risque et des facteurs associés au refus scolaire ainsi que de la méthodologie choisie dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, un survol des méthodes de recensions existantes est présenté tout en privilégiant la description des méthodes de recensions plus rigoureuses (la recension systématique et la méta-analyse). Ensuite, les facteurs de risque et les facteurs associés issus de recensions existantes sont examinés, puis les résultats d'une recension préliminaire d'études empiriques sont présentés. Finalement, ce chapitre se termine par une brève synthèse de la pertinence scientifique du mémoire et une présentation des objectifs et des retombées anticipées de cette recherche.

1. LES MÉTHODES DE RECENSIONS DES ÉCRITS EMPIRIQUES

Pour répondre à la question préliminaire de recherche de façon rigoureuse et univoque, une recension des écrits empiriques s'impose. D'entre tous les types de recensions (p. ex. : critique, revue classique de la littérature, évaluation de l'état actuel des connaissances, recension systématique et méta-analyse, Grant et Booth, 2009), la méta-analyse et la recension systématique sont reconnues pour leur rigueur et exhaustivité. Ce sont des méthodes communément employées pour faire un résumé exhaustif de la littérature scientifique entourant une question de recherche (Brettell, 2009) et pour dégager des recommandations permettant de guider les intervenants dans leur pratique (*Task Force on Systematic Review and Guidelines*, 2011). Elles se différencient des autres recensions de type « revue intégrative » en explicitant une démarche exhaustive et rigoureuse qui minimise les biais possibles dans la recherche (Gough, *et al.*, 2013). Plus précisément, la démarche de recension derrière la méta-analyse et la recension systématique implique une méthodologie de collecte de données exhaustive qui détaille les critères de sélection, d'inclusion et d'exclusion d'études et les méthodes d'extractions et d'évaluation méthodologique des études (*Center for Reviews and Dissemination*, CRD, 2009). Si ces deux types de recensions ont pour force de confronter les résultats d'études empiriques existantes, les procédures qu'elles utilisent pour y parvenir diffèrent quelque peu. De son côté, la méta-analyse a recours à des analyses statistiques quantitatives pour résumer et combiner les

résultats d'études empiriques existantes (Cooper, Hedges et Valentine, 2009). Cette méthode s'avère pertinente dans un contexte où la question de recension implique la portée d'une seule variable, l'examen de l'association entre deux variables, l'effet de plusieurs interventions ou l'exploration de facteurs liés aux effets d'une intervention (St-Amand et Saint-Jacques, 2013). En revanche, la recension systématique implique l'interprétation des résultats des études recensées en fonction de l'évaluation de leur qualité et de leur validité (Lipsey et Wilson, 2001). Alors qu'une recension systématique peut également s'intéresser à la revue de l'effet d'une intervention ou à la validité d'un instrument de mesure quelconque, c'est une méthode qui s'avère préférable à la méta-analyse dans un contexte où la question de recension implique l'agrégation de données de différentes études dans le but d'organiser leurs résultats tout en offrant un regard critique (Gough, *et al.*, 2012).

2. RECENSIONS EXISTANTES SUR LES FACTEURS DE RISQUE ET LES FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE

Suite à une recherche dans les banques de données académiques en éducation et en sciences humaines et sociales (*Campbell Library of Systematic Reviews*, ERIC, PsycINFO), 15 recensions des écrits sur les facteurs associés au refus scolaire ont été repérées. Aucune de ces recensions n'a porté sur les facteurs de risque au refus scolaire et aucune ne peut être qualifiée de méta-analyse ou de recension systématique. Par ailleurs, une seule recension systématique existe sur le refus scolaire, mais celle-ci concerne une question de recherche distincte de celle de ce mémoire. En effet, dans leur recension systématique, Maynard, Brendel, Bulanda, Heyne, Thomson et Pigott (2015) se sont questionnés sur les effets des interventions psychosociales chez les élèves qui sont en situation de refus scolaire. Le tableau 2 résume les facteurs associés au refus scolaire identifiés par les recensions intégratives des écrits existants. Dans le but d'être le plus exhaustif possible dans l'analyse des facteurs associés issus de ces recensions, les facteurs sont classés selon les types de facteurs identifiés dans le modèle de Thambirajah, *et al.* (2008) et, plus largement, selon les systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).

Tableau 2

Les résultats des recensions intégratives existantes portant sur les facteurs associés au refus scolaire dans une perspective écologique

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire						
	Ontosystème	Microsystème		Mésosystème	Exosystème	Macrosystème	Chronosystème
	Individuel	Familial	Scolaire				
Atkinson, <i>et al.</i> (1985)	+dépendance familiale; +peur de l'échec; Estime de soi surréaliste; +anxiété de séparation	-	-	-	-	-	-
Chitiyo et Wheeler (2006)	Estime de soi surréaliste	+dépendance entre mère et enfant	-	-	-	-	-
Elliott (1999)	+psychopathologie chez l'enfant; +processus cognitifs inadaptés; + anxiété de performance	+ problèmes de communication à l'intérieur du nid familial; +conflits familiaux	-	-	-	-	-
Evans (2000)	+ anxiété de séparation; +perceptions irréalistes du danger à l'école; +anxiété de performance	+psychopathologie parentale (p. ex. : dépression)	-	-	-	-	-
Fremont (2003)	+psychopathologie (p. ex. : agoraphobie, trouble de panique, dépression, etc.)	+ trouble de panique parental; + d'agoraphobie parentale; +conflits familiaux; -interactions sociales à l'extérieur du nid familial; +problèmes de	-	-	-	-	-

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire						
	Ontosystème	Microsystème		Mésosystème	Exosystème	Macrosystème	Chronosystème
	Individuel	Familial	Scolaire				
		communication à l'intérieur du nid familial					
Gaspard, <i>et al.</i> (2015)	+ psychopathologie (anxiété de séparation)	+ conflits parentaux	-	-	-	-	-
Hans et Eriksson (2013)	+ psychopathologie (anxiété ou dépression)	-	+difficultés avec les pairs	-	-	-	-
Heyne, <i>et al.</i> (2001)	+perceptions irréalistes de la présence du danger en contexte scolaire; +anxiété de séparation	-	-	-	-	-	-
Inglès, <i>et al.</i> (2015)	+psychopathologie (anxiété ou dépression)	-	-	-	-	-	-
Kahn et Nursten (1962)	estime de soi surréaliste	+conflits familiaux	-	-	-	-	-
Kearney (2008)	+psychopathologie (anxiété ou dépression); +anxiété de performance	+conflits familiaux; -interactions sociales à l'extérieur du nid familial	+difficultés avec les pairs; +victimisation	- communication entre les parents et l'école de leur enfant	vivre dans un milieu socio-économique faible	-	-
King et Bernstein (2001)	-	+conflits familiaux; -interactions sociales à l'extérieur du nid familial; +problèmes de communication à l'intérieur du nid familial	-	-	-	-	-
Lamotte, <i>et al.</i> (2010)	+psychopathologie (troubles)	-	-	-	-	-	-

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire						
	Ontosystème	Microsystème		Mésosystème	Exosystème	Macrosystème	Chronosystème
	Individuel	Familial	Scolaire				
	d'alimentation ou troubles du sommeil); +anxiété de séparation						
Suveg, <i>et al.</i> (2005)	+psychopathologie (anxiété)	+conflits familiaux; +conflits parentaux; +parents séparés	+conflits avec les pairs	-	-	-	+transitions scolaires (l'entrée à la maternelle, l'entrée au secondaire ou le changement d'école); + transitions familiales (déménagements)
Trueman (1984)	<ul style="list-style-type: none"> + anxiété de séparation +dépendance envers les parents estime de soi surréaliste 	-	<ul style="list-style-type: none"> - relations sociales 	-	-	-	-

+ = plus fréquent; - = moins fréquent

Les facteurs associés de l'ordre de l'ontosystème, ou individuels, sont le plus communément recensés par les recensions intégratives des écrits existantes (14/15). La présence d'une psychopathologie, en particulier l'anxiété, est une caractéristique associée aux jeunes en situation de refus scolaire les plus prédominants (12/14). Ensuite, tel que proposé par les approches psychanalytiques et psychodynamiques respectivement, une surdépendance envers ses parents (2/14) et une estime de soi surréaliste (3/14) sont identifiées en tant que facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire. Finalement, la présence de perceptions irréalistes du danger en contexte scolaire (2/14) et la présence de processus cognitifs inadaptés (1/14) sont également des facteurs identifiés comme étant associés aux jeunes en situation de refus scolaire.

Du côté du microsystème, des facteurs associés familiaux (9/15) et scolaires (4/15) ont été identifiés par les recensions d'écrits antérieures. En contexte familial, des facteurs spécifiques tant aux parents de jeunes en situation de refus scolaire qu'au nid familial de ces jeunes ont été repérés. Au niveau parental, la présence de psychopathologie chez l'un des parents (p. ex. : trouble de panique ou agoraphobie, etc.) (2/9), la présence de conflits entre les parents (2/9), la séparation des parents (1/9) et la présence d'une surdépendance entre la mère et son enfant (1/9) ont été identifiés en tant que facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire. Parmi les facteurs propres au nid familial, la présence de conflits familiaux (6/9), la présence de problèmes de communication (3/9) et un faible degré d'interaction à l'extérieur du nid familial (3/9) ont été également identifiés en tant que facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire. Ensuite, en contexte scolaire, les facteurs associés identifiés portent davantage sur la qualité des relations sociales. Parmi les facteurs associés identifiés, on note la présence de difficultés ou de conflits avec les pairs (3/4), l'exposition à la victimisation (1/4), ainsi qu'un faible nombre de relations sociales (1/4).

Une seule recension intégrative s'est intéressé aux facteurs associés de l'ordre du mésosystème et de l'exosystème. Kearney (2008) a identifié que la présence d'une faible fréquence de communication entre les parents et l'école de leur enfant était un facteur associé aux jeunes en situation de refus scolaire de l'ordre du mésosystème. Du côté de l'exosystème, vivre dans un milieu socio-économique faible est associé aux jeunes en situation de refus scolaire.

Finalement, une dernière recension intégrative a identifié des facteurs associés de l'ordre du chronosystème. Suveg, Aschenbrand, Kendall (2005) ont identifié l'occurrence de transitions scolaires (p. ex. : l'entrée à la maternelle ou au secondaire, les changements d'école, etc.) et l'occurrence fréquente de transitions familiales (p. ex. : les déménagements) comme facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire. Alors que les transitions scolaires telles que l'entrée à la maternelle ou au secondaire sont des transitions normatives dans la vie des jeunes, les changements d'école et les déménagements fréquents peuvent être considérés comme des transitions non-normatives pouvant présenter un plus grand nombre de défis.

Bien que les facteurs identifiés au niveau de l'ontosystème et du microsystème partagent des éléments avec les approches psychanalytiques et psychodynamiques, la théorie de l'analyse fonctionnelle adaptée au refus scolaire par Kearney et Albano (2007) et la théorie de Thambirajah, *et al.* (2008), des facteurs ont également été identifiés à l'intérieur des autres systèmes du modèle de Bronfenbrenner (le mésosystème, l'exosystème et le chronosystème). Pour cette raison, le modèle écologique de Bronfenbrenner semble être le plus adéquat pour identifier et organiser les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents. Aucune recension n'offre d'ailleurs un portrait écologique complet des facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire et aucune n'a identifié des facteurs de risque.

Par ailleurs, les recensions antérieures sur les facteurs associés au refus scolaire ont été publiées entre 1962 et 2015 dont 4/15 avant les années 2000. Malgré que ces études rapportent des facteurs intéressants tant de l'ordre de l'ontosystème que de l'ordre du microsystème, leurs résultats ne représentent pas les connaissances scientifiques actuelles. Ces résultats ne peuvent donc pas être généralisés à la problématique telle qu'elle est connue aujourd'hui. Il est aussi important de noter que les auteurs ne fournissent aucun indice d'exhaustivité (p. ex. : mots-clés de la recherche, critères de sélection des études, etc.) dans leurs recensions ni de description des études retenues pour l'analyse. Par contre, suite à une analyse plus approfondie des textes, on constate qu'entre 10 et 30 études sont recensées à l'intérieur de ces publications et que les facteurs identifiés ne sont pas tous issus d'études empiriques. La grande majorité (14/15) des

recensions intégratives antérieures identifient aussi les facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire à partir d'études de cas et de recensions théoriques. Aussi, lorsque des études empiriques ont été recensées, celles-ci portaient souvent sur un seul groupe de jeunes en situation de refus scolaire. Sans groupe de comparaison, il est impossible de savoir si c'est un facteur associé qui distinguent les jeunes en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas, ou si les éléments repérés sont seulement des caractéristiques.

En somme, les recensions intégratives des écrits existantes ne couvrent pas tous les types de facteurs associés au refus scolaire et ne peuvent être caractérisées de « systématiques » puisqu'elles n'adhèrent pas à un protocole de recherche précis ou reconnu scientifiquement (Gough, *et al.*, 2013). À ce jour, sans recension systématique ou méta-analyse portant sur les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire, il est difficile d'offrir des lignes directrices précises pour guider les initiatives de prévention et d'intervention en la matière.

3. RECENSION EMPIRIQUE PRÉLIMINAIRE DES FACTEURS DE RISQUE ET DES FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE

Un survol préliminaire des écrits existants démontre la présence de disparités dans les résultats d'études quantitatives ayant pour objectif de comparer statistiquement les jeunes en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas. Par exemple, du côté des facteurs psychosociaux observés chez les enfants du primaire en situation de refus scolaire, alors que Bahali, Tahiraglu, Avci, et Seydoaglu (2011) ont trouvé que l'anxiété de séparation était un facteur associé significatif, ce facteur n'était pas significatif dans l'étude de Park, *et al.* (2015). Du côté des facteurs scolaires observés chez les adolescents en situation de refus scolaire, McShane, Walter et Rey (2001) ont trouvé une association significative entre les difficultés académiques et le refus scolaire, ainsi qu'une association non-significative entre les relations problématiques avec les pairs et la manifestation du phénomène. Inversement, Havik, Bru et Ertesvag (2015) ont trouvé une association significative entre la relation avec les pairs et le refus scolaire, ainsi qu'une association non-significative entre les difficultés académiques et le même phénomène. Ces disparités dans la littérature sèment le doute sur les véritables facteurs associés au refus scolaire et mettent en lumière l'importance d'effectuer une analyse approfondie des

caractéristiques méthodologiques d'études empiriques existantes (p. ex. : opérationnalisation du refus scolaire, puissance statistique, etc.). Face à l'impossibilité de ressortir un ou deux seuls facteurs méritant un examen plus approfondi au moyen d'une méta-analyse, la recension systématique s'avère à être le type de recension le plus approprié pour répondre à la question de recherche du présent mémoire. Elle permettra un survol exhaustif pour la mise en lumière des facteurs de risque et associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents.

4. PERTINENCE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Compte tenu de l'état actuel des connaissances empiriques en matière du refus scolaire, ce mémoire emploie la recension systématique pour porter un regard critique sur les facteurs associés au refus scolaire. Ce mémoire se distingue des recensions intégratives précédentes en considérant également l'apport des facteurs de risque chez les jeunes en situation de refus scolaire. Par ailleurs, puisque les théories comportementales et écologiques spécifiques au refus scolaire conçoivent que les jeunes du primaire et du secondaire peuvent se retrouver en situation du refus scolaire pour des raisons différentes, les résultats des études empiriques précédentes seront évalués et présentés selon l'âge des participants. Finalement, suite à la recension préliminaire des écrits empiriques présentée plus haut, la présence de facteurs écosystémiques supporte l'importance d'un regard écologique sur les facteurs de risque et associés au refus scolaire.

5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

À l'aide de la méthode de recension systématique des écrits, ce mémoire a pour but de produire un portrait systémique, exhaustif et critique des facteurs de risque et des facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents. Plus spécifiquement, les objectifs suivants sont poursuivis : identifier les facteurs de risque qui distinguent les enfants et/ou les adolescents qui sont en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas (objectif 1) et identifier les facteurs associés qui distinguent les enfants et/ou les adolescents qui sont en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas (objectif 2).

La méthode de recension systématique facilitera la mise en lumière des facteurs de risque et des facteurs associés et permettra d'identifier les lacunes de la littérature scientifique qui, à leur tour, permettront de guider les recherches futures en la matière. Des retombées en découleront tant sur le plan théorique que clinique. Sur le plan théorique, cette recension permettra un regard plus exhaustif en utilisant une perspective écologique. Sur le plan clinique, ces connaissances contribueront aux pratiques de dépistage et d'intervention du refus scolaire chez les enfants et adolescents en offrant des lignes directrices aux intervenants scolaires. Ces derniers pourront s'appuyer sur les facteurs inventoriés dans cette recension pour dépister la problématique et développer des plans d'intervention efficaces et adaptés aux besoins de chaque individu. De cette façon, il serait possible de prévenir, voire d'enrayer, les conséquences et difficultés à court et long terme du refus scolaire chez les enfants et les adolescents.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie employée dans le cadre de ce mémoire. D'abord, une description générale de la méthode de recension systématique choisie est présentée. Ensuite, chacune des étapes qu'implique la procédure de recension systématique est décrite.

1. LA MÉTHODE DE RECENSION SYSTÉMATIQUE DU *CENTER FOR REVIEWS AND DISSEMINATION* (2009)

Dans cette recherche, une procédure en six étapes qui suit les directives internationalement reconnues du *Center for Reviews and Dissemination* (CRD, 2009) est employée. Les six étapes suivantes du CRD, détaillées plus bas et illustrées à l'annexe A furent réalisées par la chercheure principale : 1) identification des études; 2) sélection des études; 3) extraction des données; 4) évaluation de la qualité des études sélectionnées; 5) synthèse des résultats; et 6) diffusion des résultats. Les étapes de sélection (2) et d'évaluation (4) furent réalisées en parallèle par un deuxième chercheur et des procédures de validation furent mises en place. Ces procédures, détaillées ici-bas, en plus des six étapes effectuées de manière systématique et transparente, assurent la validité interne (c.-à-d. le degré auquel il est possible d'attribuer les résultats à la méthode utilisée) et externe (c.-à-d. le degré de généralisabilité des résultats de la recherche) de la méthode (Pelham et Blanton, 2011).

Avant de réaliser les six grandes étapes de la recension systématique, le CRD exige de démontrer la pertinence sociale et scientifique de l'étude envisagée. Tel que présenté au chapitre 3, cela s'effectue en deux temps : 1) un survol de banques de données spécialisées dans les recensions systématiques pour déterminer le besoin d'amorcer une telle recherche à la lumière des études existantes (p. ex. : *Campbell Library of Systematic Reviews*; *Cochrane Database of Systematic Reviews*, CDSR), et 2) un survol de la littérature scientifique sur le sujet afin de déterminer une question et des objectifs de recherche pertinents à l'avancement des connaissances tant au niveau social que scientifique.

Ensuite, il est nécessaire de mettre en place une équipe de recension dont les membres

présentent une expertise dans le domaine de recension systématique ainsi que dans les méthodes d'analyses envisagées. Ces conditions furent remplies par mon équipe de direction. Plus précisément, Anne-Marie Tougas et Marc Tourigny possèdent une expertise au niveau de la méthode de recension systématique alors que Vincent Grenon possède une expertise en analyses statistiques quantitatives. Finalement, un protocole de recherche pour guider l'équipe de recherche (c.-à-d. la chercheuse principale et une deuxième chercheuse pour le calcul de l'accord interjuge) sur les procédures à suivre pour les prochaines étapes est créé (annexe B). Celui-ci explicite la raison et les visées de la recension en plus des stratégies méthodologiques entourant chacune des six étapes de la recension : les critères pour la sélection des études (étape 2), les types de résultats à extraire (étape 3), les éléments méthodologiques à évaluer (étape 4), la forme de présentation des résultats de la recherche (étape 5), ainsi que leur diffusion sous forme de communications écrites, orales et de transfert de connaissances aux praticiens concernés (étape 6).

1.1. Étape 1 : Identification des études

Le CRD propose d'utiliser différentes stratégies pour identifier des études permettant de répondre à l'objectif de la recension systématique. Celles-ci incluent la recherche dans les banques de données, les pages web de chercheurs, d'organismes subventionnaires ou de chaires de recherches, ainsi que les publications non indexées qui se retrouvent en ligne. Dans le cadre de ce mémoire, les études primaires portant sur les facteurs de risque ou sur les facteurs associés au refus scolaire furent identifiées à partir de banques de données relatives à l'éducation (ERIC, *Education Source*, *CBCA Complete*), aux sciences de la santé (PubMed, MEDLINE, CINAHL), aux sciences humaines et sociales (Persée, PsycArticles, PsycINFO, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, SocINDEX, *Social Work Abstracts*) et d'autres banques communes aux différentes disciplines (FRANCIS, Érudit, CAIRN, Repère, SCOPUS, *Academic Search Complete*, Proquest, *Proquest Dissertations and Theses*, OAlster). Comme OAlster est une banque de données qui cible tant la littérature grise que la littérature scientifique et, par le fait même, les publications non indexées qui se retrouvent en ligne, une recherche sur Google Scholar n'a pas été effectuée. Les banques furent sondées à l'aide de mots-clés, en français et en anglais, associés aux concepts de « refus scolaire » et d'« enfance ou adolescence » contenus

dans la question de recherche. Suite à un certain nombre d'essais, il a été convenu que le concept de « facteurs associés » ne serait pas utilisé dans l'élaboration des mots-clés afin de permettre de faire un survol plus exhaustif des études pertinentes possibles. En anglais, l'énoncé de recherche généré par ces mots-clés est le suivant : *(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)*. La section 3 de l'annexe B détaille les mots-clés utilisés ainsi que le nombre d'études identifiées pour chaque banque de données.

Au total, 4772 résultats furent identifiés et importés dans la base de données bibliographique EndNote (X7.4, Thomson Reuters). Après élimination des doublons, 2930 études furent conservées pour l'étape de sélection.

1.2. Étape 2 : Sélection des études

Les résultats identifiés furent sélectionnés en deux phases: 1) lecture des titres et des résumés et 2) lecture complète des études non exclues à la phase 1. Les études pour lesquelles un résumé n'était pas disponible et pour lesquels une décision ne pouvait pas être prise par la lecture du titre et du résumé passaient automatiquement à la phase 2 de sélection. Chacune de ces deux phases visait à sélectionner des études qui répondent à des critères d'inclusion précis. Pour être incluses, les études devaient d'abord être rédigées en français ou en anglais (critère 1) et devaient être des études primaires (c.-à-d. des recherches originales dans lesquelles une méthodologie explicite est décrite, une collecte de données est employée et dont des résultats originaux sont rédigés par l'auteur même de l'étude; Gough, *et al.*, 2013; critère 2). Les études devaient comparer statistiquement un groupe d'enfant et/ou d'adolescents en situation actuelle ou passée de refus scolaire à un groupe d'enfants et/ou d'adolescents qui n'est pas ou n'a jamais été dans cette situation (critère 3). Ceci inclut les études rétrospectives si les données portent sur la population d'intérêt, ainsi que les études dont les répondants sont des parents ou des enseignants s'ils rapportent des informations sur les jeunes en situation de refus scolaire. L'étude devait également préciser le comportement d'absentéisme des participants (critère 4) ainsi que la présence d'une détresse émotionnelle (critère 5). Les exigences de ces critères sont restées conservatrices pour la phase 1 de sélection. Pour le critère 4 portant sur l'absentéisme, il suffisait d'une simple mention que les participants du groupe d'intérêt ne se présentaient pas à l'école.

L'étude était rejetée seulement si elle explicitait que les absences n'étaient pas sévères. Du côté du critère 5 portant sur la présence d'une détresse émotionnelle, il y avait trois possibilités pour retenir une étude : 1) les auteurs font mention des critères de Berg (2002), 2) les auteurs font mention de caractéristiques d'anxiété ou de dépression chez les participants, ou 3) les auteurs rapportent l'utilisation d'instruments de mesure pour identifier des symptômes d'anxiété ou de dépression chez le groupe d'intérêt. Ce critère a été créé afin de bien pouvoir distinguer les études qui portaient sur le refus scolaire de celles qui décrivaient l'école buissonnière. Dans le cas où le groupe d'intérêt était hospitalisé pour un refus scolaire, les critères 4 et 5 étaient considérés remplis automatiquement.

À chacune des deux phases de sélection, un minimum de 25% des études fut traité simultanément par la chercheuse principale et un deuxième chercheur telle qu'il est communément pratiqué dans les recensions systématiques (Stemler et Tsai, 2008). Ces études furent attribuées de façon aléatoire de sorte qu'elles provenaient des différentes banques de données sondées. Pour ce faire, l'ordre des numéros assignés à chaque résultat importé dans le logiciel Endnote fut randomisé dans un fichier du logiciel Microsoft Excel. Ce fichier fut ensuite utilisé pour traiter les résultats de la première phase de sélection. Les désaccords furent résolus par consensus entre la chercheuse principale et le deuxième chercheur. Des taux d'accord interjuge furent calculés à l'aide du Kappa de Cohen (1960). Suite à l'obtention d'un taux d'accord interjuge élevé sur 733 études (Kappa=0,808; Viera et Garnett, 2005), la chercheuse principale a complété seule le traitement des résultats de la première phase de sélection. Au besoin, l'équipe de direction fut contactée. À la deuxième phase de sélection, la chercheuse principale a également poursuivi seule le traitement des études à la suite de l'obtention d'un taux d'accord interjuge jugé élevé sur 72 études (Kappa=0,933).

Suite à la deuxième phase de sélection, les bibliographies d'études incluses ainsi que les bibliographies des recensions d'écrits identifiées au tableau 2 du chapitre 3 furent consultées afin de cibler d'autres études primaires reliées à la question de recherche. De plus, une recherche dans les pages web de chercheurs experts dans le domaine du refus scolaire fut effectuée suite à la phase 2 de sélection et ceux-ci furent contactés afin de repérer des études supplémentaires ou des études pertinentes qui n'ont pas été publiées. Aucune nouvelle étude identifiée par ces

moyens ne correspondait aux critères de sélection. L'échantillon final correspond donc à un total de 15 écrits empiriques. Les décisions concernant chaque article ont été documentées (inclusions et exclusions) à l'aide d'un organigramme qui illustre les différentes phases du processus de sélection, c'est-à-dire, le nombre d'études retenues et rejetées selon les critères d'inclusion (section 4.2. de l'annexe B).

1.3. Étape 3 : Extraction des données

La codification de l'ensemble des études retenues a été réalisée par la chercheuse principale selon une grille d'extraction établie au préalable (section 5.1. de l'annexe B). Ensuite, conformément aux critères du CRD (2009), des tableaux synthèses (tableaux 3, 4 et 5 au chapitre 5) furent créés par la chercheuse principale et contre-validés pour son exactitude par la deuxième chercheuse. Ceux-ci détaillent les informations devant être recensées en 5 sections : l'identification de l'étude, identification de l'échantillon, les caractéristiques méthodologiques, les résultats et leur interprétation.

Pour décrire les études, l'auteur et l'année de publication, le type de document (p. ex. : article dans une revue scientifique), la revue ou le nom de la publication ainsi que l'adresse courriel de l'auteur responsable des correspondances furent recensés. Pour décrire les échantillons, le nombre de participants, le pays de provenance ainsi que la distribution de l'échantillon, les modalités d'échantillonnage (probabiliste ou non probabiliste), les caractéristiques des groupes (refus scolaire ou non), l'âge et le genre des participants ont été rapportés. Ensuite, l'objectif de l'étude, le type de devis (longitudinal ou transversal), les méthodes employées pour identifier le groupe « refus scolaire » et les caractéristiques des variables indépendantes (définition, instrument de mesure et type) furent recensés pour décrire les caractéristiques méthodologiques des études retenues. Les résultats furent rapportés selon le type d'analyse (univarié et/ou multivarié) et le test statistique impliqué par le type de variable à l'étude (continue ou catégorielle). Finalement, l'interprétation des résultats (la direction des différences entre les groupes) fut rapportée à la fin de la grille.

1.4. Étape 4 : Évaluation de la qualité des études sélectionnées

Un regard critique fut posé sur l'ensemble des études sélectionnées par la chercheuse principale et la deuxième chercheuse afin d'en évaluer la qualité scientifique et d'assurer une interprétation juste de la portée de leurs résultats. Pour ce faire, la qualité générale de l'étude et la méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données furent évaluées.

Aucun outil d'évaluation de la qualité des études pour lequel un consensus est obtenu en ce qui a trait à la manière d'opérationnaliser les caractéristiques méthodologiques à évaluer ne semble exister (Sanderson, Tatt, et Higgins, 2007). Afin de demeurer le plus objectif possible, quatre critères d'évaluation furent retenus dans le but de produire un portrait descriptif de la qualité méthodologique des études recensées. La manière dont les critères furent opérationnalisés est décrite à la section 6 de l'annexe B.

Afin de maximiser l'objectivité dans la procédure de sélection des études retenues et évaluer leur capacité de produire des résultats valides, chacune d'entre elles fut d'abord évaluée sur la base de la méthode utilisée pour identifier son groupe « refus scolaire » en fonction de l'utilisation de la définition de Berg (2002) (critère 1) et de l'évaluation de la détresse émotionnelle (critère 2). Ensuite, la rigueur des analyses statistiques effectuées (univariées ou multivariées) fut évaluée (critère 3). Finalement, afin de juger de la portée des résultats de chaque étude, la puissance statistique (c.-à.-d. : la probabilité qu'un test statistique produise des résultats significatifs; Cohen, 1988) de chacune des études fut évaluée. Selon la démarche de Yergeau (2009) et à l'aide du logiciel G*Power (Faul et Erdfelder, 1992), les effets de petite, moyenne et grande taille furent calculés. Plus précisément, la taille des groupes et le degré de signification (ou seuil alpha) furent entrés dans le logiciel pour calculer les effets de petite, moyenne et grande taille.

La qualité de l'ensemble des études retenues fut évaluée par la chercheuse principale et la deuxième chercheuse. Les désaccords furent réglés par consensus entre la chercheuse principale et la deuxième chercheuse.

1.5. Étape 5 : Synthèse des résultats

Les résultats furent synthétisés sous forme narrative et visuelle de manière à rendre compte des types de facteurs de risque (objectif 1) et de facteurs associés au refus scolaire (objectif 2), ainsi que des différences entre les enfants du primaire et les adolescents du secondaire, lorsque possible. Dans la forme visuelle, trois tableaux sont générés dans lesquels les études sont classées en fonction du groupe d'âge examiné (enfants, adolescents ou les deux) et du type de facteur analysé (facteur de risque ou facteur associé). Un premier tableau présente les caractéristiques générales des études empiriques recensées (p. ex. : année de publication, provenance de l'échantillon, taille de l'échantillon, etc.). Un deuxième tableau présente les caractéristiques méthodologiques des études retenues selon les critères d'évaluation de la qualité des études détaillées plus haut. Un troisième tableau présente les facteurs significatifs et non-significatifs recensés en fonction des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Dans la forme narrative, le contenu de chacun des tableaux est synthétisé et des précisions sont apportées lorsque nécessaire.

1.6. Étape 6 : Diffusion des résultats

Cette étape répond aux critères du CRD qui encourage la diffusion de résultats issus d'une recension systématique des écrits. Le CRD encourage également le transfert des connaissances issues d'une recension systématique pour son public cible. Par exemple, dans le cadre de la présente recension systématique, il serait pertinent d'amorcer des démarches de transfert de connaissances sur les facteurs de risque et les facteurs associés auprès d'intervenants scolaires afin de les sensibiliser face à la prévention du problème et la prise en charge des élèves qui se retrouvent en situation de refus scolaire.

Une diffusion préliminaire du projet de recherche a déjà été amorcée par le biais d'une communication orale, portant sur la problématique, le cadre de référence et la méthodologie de ce projet, présentée au *Colloque Interfacultaire des Cycles Supérieures* de l'Université de Sherbrooke (Leduc et Tougas, Mars 2016) et d'une communication par affiche lors du *Colloque PeDTICE : Nouvelles Avenues, Nouveaux Chercheurs* (Leduc et Tougas, Avril 2016). À la suite de la réalisation de la recherche, l'étude fut présentée sous forme d'affiche scientifique au

colloque du *International School Psychology Association* (Leduc, Robert et Tougas, Juillet 2017). De plus, à la suite du dépôt final de ce mémoire, un article à caractère scientifique sera rédigé pour des fins de publication dans une revue d'envergure internationale.

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recension systématique effectuée dans le cadre de ce mémoire. D’abord, les caractéristiques générales de chacune des études recensées sont décrites. Ensuite, l’évaluation de la qualité méthodologique de chacune des études est présentée en fonction de critères d’évaluation spécifiques. Le chapitre se termine par une description des résultats recensés en réponse aux questions de recherche du présent mémoire. Afin d’alléger le texte, le terme « refus scolaire » sera présenté sous la forme RS à l’intérieur de ce chapitre. Plus précisément, l’expression « en situation de refus scolaire » sera remplacée par « avec RS » et l’expression « ne présentant pas de refus scolaire » sera remplacée par « sans RS ».

1. DESCRIPTION DE L’ÉCHANTILLON D’ÉTUDES RECENSÉES

Au total, 15 études furent incluses. Leurs caractéristiques sont présentées au tableau 3. Toutes les études recensées sont des études primaires publiées entre 1983 et 2015. Elles font l’objet d’articles empiriques publiés dans des revues scientifiques à l’exception d’une thèse (Adams, 1997) et d’un article publié dans le cadre d’une conférence (Ficula, Gelfand, Richards et Ulloa, 1983). Toutes les études recensées utilisent un devis transversal.

En ce qui concerne les répondants, toutes les études ont utilisé des échantillons de convenance à l’exception de Egger, *et al.* (2003) qui ont analysé des données à partir d’un échantillon populationnel. Les échantillons proviennent de plusieurs pays en Amérique (6/15), Europe (5/15), Asie (2/15) et Océanie (2/15). Les États-Unis sont les plus représentés dans l’échantillon d’études recensées (5/15). La taille des échantillons pour les groupes avec RS varie entre 11 et 165 participants. La majorité des études (10/15) concernent des jeunes de 6 à 17 ans, sans comporter de regroupements qui permettraient de distinguer les enfants des adolescents. Une étude parmi ces dernières (1/10) concerne les parents de jeunes en situation de refus scolaire (Bahali, *et al.*, 2011). Au niveau du genre, tous les échantillons sont mixtes avec une répartition assez équivalente de garçons et de filles parmi les groupes. Nous observons une étendue de 37% à 68% masculin pour les groupes avec RS.

Sur le plan du devis de recherche, la majorité des études (11/15) comparent deux groupes (un groupe avec RS et un groupe sans RS) alors que les autres (4/15) incluent d'autres groupes sans RS, mais présentant des caractéristiques particulières (p. ex. : absentéisme scolaire au sens général, école buissonnière ou dépression). Dans trois études, le groupe RS est hospitalisé. Dans les autres études (12/15), le groupe RS est composé de jeunes suivis en clinique externe. Afin de répondre à la question de recherche concernée par ce mémoire, seul les comparaisons entre les groupes RS et les groupes sans RS et sans caractéristiques particulières ont été retenus pour l'identification des facteurs associés.

Finalement, des stratégies d'analyses univariées et multivariées furent utilisées dans les études incluses. Parmi les analyses univariées, les études recensées utilisent des tests-t pour échantillons indépendants (6/15), des chi-carrés (4/15) et des analyses de la variance univariées (3/15). Parmi les analyses multivariées, les tests statistiques utilisés sont des régressions logistiques multivariées (5/15), des analyses de la covariance multivariées (2/15), des analyses de la variance multivariées (1/15) et des régressions multiples (1/15).

Tableau 3
Caractéristiques d'études empiriques incluses

Auteurs (année de publication)	Type de publication	Type de devis	Modalité d'échantillonnage	Provenance de l'échantillon	Groupes à l'étude	N	Âge en étendue/M	% masculin	Analyses statistiques employées
ENFANTS (6 À 12 ANS)									
Granell de Aldaz, <i>et al.</i> (1987)	Article	T	C	Venezuela	Gr. 1 : RS	57	3-13/6.9 ¹	44	Tests-T pour échantillons indépendants
					Gr. 2 : Sans RS	57	3-13/7.5	47	
ADOLESCENTS (13 À 17 ANS)									
Adams (1997)	Thèse	T	C	États-Unis	Gr. 1 : RS	35	13-16/15.6	57	ANOVAS; MANOVAS; Régressions logistiques multivariées
					Gr. 2 : Sans RS	35		80	
Carless, <i>et al.</i> (2015)	Article	T	C	Australie	Gr. 1 : RS	60	12 ² - 17/13.68	53	Chi-carrés; Tests-T pour échantillons indépendants; Régressions logistiques multivariées
					Gr. 2 : Sans RS	46	12 ² - 17/13.6	39	
Ficula, <i>et al.</i> (1983)	Article de conférence	T	C	États-Unis	Gr. 1 : RS ³	11	14-17/-	45.4	Tests-T pour échantillons indépendants
					Gr. 2 : ABS sans RS	11		81.8	
					Gr. 3 : Sans RS ou ABS ³	19		47.3	
Place, <i>et al.</i> (2002)	Article	T	C	États-Unis	Gr. 1 : RS	17	12 ² -15/-	65	Tests-T pour échantillons indépendants
					Gr. 2 : Sans RS	643	-	-	
ENFANTS ET ADOLESCENTS (6 À 17 ANS) OU NON PRÉCISÉ									
Bahali, <i>et al.</i> (2011)	Article	T	C	Turquie	Gr. 1 : RS (hospitalisé)	55	-	-	Chi-carrés
					Gr. 2 : Sans RS	56	-	-	

Cooper (1984)	Article	T	C	Grande- Bretagne	Gr. 1 : RS ³		22	11-16/-	-	Chi-carrés	
					Gr. 2 : ÉB		45				
					Gr. 3 : Sans RS ni ÉB ³		84				
Egger, <i>et al.</i> (2003)	Article	T	P	États-Unis	Gr. 1 : RS ³		165	9-16/12.3	47.9	MANCOVAS; Régressions logistiques multivariées	
					Gr. 2 : ÉB		517	9-16/14.7	65.1		
					Gr. 3 : Mixte (RS et ÉB)		35	9-16/13	51.9		
					Gr. 4 : Sans RS ni ÉB ³		705	9-16/-	-		
Foreman, <i>et al.</i> (1997)	Article	T	C	Grande- Bretagne	Gr. 1 : RS (hospitalisé)		20	11- 15/14.01	50	ANOVAS	
					Gr. 2 : Sans RS		20	11-15/12.5	45		
Havik, <i>et al.</i> (2015)	Article	T	C	Norvège	Gr. 1 : RS		3629	Primaire : 1396	11-12/-	49.6	Régressions logistiques multivariées
					Gr. 2 : ÉB			Secondaire : 2234	13-15/-		
Honjo, <i>et al.</i> (2001)	Article	T	C	Japon	Gr. 1 : RS ³		34	7-17/13.6	68	Chi-carrés; Régressions multiples	
					Gr. 2 : RS + Dépression		10	7-17/14.11	50		
					Gr. 3 : Sans RS ni Dépression ³		243	12-15/14.2	46		
Hughes, <i>et al.</i> (2010)	Article	T	C	Australie	Gr. 1 : RS		21	10-14/13.4	52	Tests-T pour échantillons indépendants	
					Gr. 2 : Sans RS		21	10-14/13.4	52		
Maric, <i>et al.</i> (2012)	Article	T	C	Pays-Bas	Gr. 1 : RS		50	11-17/14.6	58	MANCOVAS; Régressions logistiques multivariées	
					Gr. 2 : Sans RS		181	11-17/13.6	55		
Naylor, <i>et al.</i> (1994)	Article	T	C	États-Unis	Gr. 1 : RS (hospitalisé)		27	12-16/14.6	37	Tests-T pour échantillons indépendants	
					Gr. 2 : Sans RS		27	12-16/14.5	37		
Tomoda, <i>et al.</i> (1997)	Article	T	C	Japon	Gr. 1 : RS		22	12-18/15.7	45	ANOVAS	
					Gr. 2 : Sans RS		9	10-21/17.3	39		

Modalité d'échantillonnage : C=échantillon de convenance; P=échantillon populationnel

Type de devis : T=Transversal

Groupes à l'étude : RS=Refus scolaire; ABS=Absentéisme; ÉB=École buissonnière

Analyses statistiques employées : ANOVAS=Analyses de la variance; MANOVAS=Analyses de la variance multivariées; MANCOVAS=Analyses de la covariance multivariées

¹Au Venezuela, la loi oblige la fréquentation scolaire à partir de 4 ans.

²Les auteurs précisent que les participants sont tous à l'école secondaire.

³Lorsque plus de 3 groupes sont inclus dans les études, les facteurs identifiés concernent la comparaison entre le groupe RS et le groupe sans RS et sans autres caractéristiques particulières.

2. ÉVALUATION DE LA QUALITÉ MÉTHODOLOGIQUE DES ÉTUDES RECENSÉES

Tel que présenté au chapitre 4, quatre critères ont servi à l'évaluation de la qualité méthodologique des études recensées : l'utilisation de la définition de Berg (2002), l'évaluation du critère de détresse émotionnelle par les auteurs de l'étude, le type de stratégie d'analyse utilisé et la puissance statistique. Les caractéristiques méthodologiques des études recensées sont décrites ici-bas et présentées au tableau 4.

2.1. Utilisation de la définition de Berg (2002)

Afin de vérifier si les groupes avec RS ont été formés sur la base d'une opérationnalisation complète de la situation, chaque étude a été analysée pour vérifier si les auteurs ont appliqué la définition de Berg (2002). Un peu moins de la moitié des études recensées (7/15) ont utilisé la définition de Berg (2002) pour identifier leur groupe RS. Par contre, quelques-unes parmi celles qui n'ont pas utilisé la définition de Berg ont été publiées avant 2002 (5/8). Pour les études qui n'ont pas utilisé la définition de Berg (2002), la validité externe des résultats, déjà affaiblie par l'utilisation d'échantillons de convenance, doit être mise en question, car la probabilité que l'échantillon représente adéquatement la population de jeunes en situation de refus scolaire est plus faible.

2.2. Évaluation du critère de détresse émotionnelle

Tel que précisé au préalable, la présence de détresse émotionnelle est le critère le plus commun pour identifier le RS et le plus important pour le distinguer de l'école buissonnière (Berg, 1997; 2002). Dans l'évaluation du critère de détresse émotionnelle associée au refus scolaire, cinq études assurent une bonne validité interne du concept en utilisant un instrument de mesure validé pour déterminer la présence de détresse émotionnelle par l'évaluation de symptômes dépressifs ou anxieux. Par ailleurs, 3/15 études ont évalué la présence de détresse émotionnelle par le jugement clinique d'intervenants formés dans l'évaluation de symptômes d'anxiété et de dépression. Ce jugement aurait plus de portée que celui du personnel de recherche pour lequel nous n'avons pas d'informations concernant leurs formations ou habiletés à déceler

la présence de tels symptômes, ni la méthode utilisée pour poser ce jugement (6/15). Finalement, une seule étude a décelé la présence de détresse émotionnelle rapportée par des parents (Granell de Aldaz, Feldman, Vivas, et Gelfand, 1987). Cette dernière méthode pourrait s'avérer problématique pour la validité interne du concept de détresse émotionnelle et, par extension, pour la validité externe des résultats, car il est impossible de savoir comment les parents en question conceptualisaient les symptômes de dépression ou d'anxiété. Il est donc impossible de connaître la correspondance de cette conceptualisation à la population. Aucune information sur la manière dont les observations rapportées par les parents ont été opérationnalisées n'est d'ailleurs présentée par les chercheurs.

2.3. Type d'analyse statistique utilisé

Les stratégies d'analyses statistiques pour chacune des études furent examinées. Neuf études ont utilisé des stratégies d'analyses exclusivement univariées alors que trois autres ont eu recours à des stratégies univariées et multivariées. Les trois dernières études ont exclusivement fait usage d'analyses multivariées. Pour les études qui ont fait usage d'une stratégie d'analyse multivariée, il est possible que leurs résultats possèdent une plus grande validité interne, car leurs variables indépendantes furent analysées simultanément. Cela permet donc d'attester de l'importance unique de chacune des variables en contrôlant pour l'influence des autres. Au contraire, les stratégies d'analyses univariées analysent l'apport des variables de façon individuelle (Howell, 2002). Ce type d'analyse ne prend pas en compte l'influence possible des autres variables à l'étude et menace par le fait même la validité interne des résultats. Il est important de noter que la validité interne d'une des études ayant fait strictement usage d'analyses de type multivariées est également problématique vu la petite taille de son échantillon.

2.4. Puissance statistique

Tel qu'indiqué par Cohen (1988), la puissance statistique de chacune des études incluses fut évaluée par le calcul des effets de petite, moyenne et grande taille. Cohen (1988) indique également qu'une taille d'effet doit atteindre un seuil de 0,8 afin d'avoir une plus grande probabilité de déceler des différences significatives entre des groupes. Si une taille d'effet se

retrouve sous 0,8, cela diminue considérablement la puissance statistique, soit la probabilité de déceler des différences significatives existantes de tailles petite, moyenne et grande. Parmi les études incluses, aucune n'a atteint la taille de l'effet optimal de 0,8 pour déceler des effets de petite taille. Les études ne disposent que d'une taille d'effet entre 0,01 et 0,17 pour détecter un effet de petite taille entre les groupes. Seulement une étude permet de bien déceler un effet de moyenne taille avec une taille d'effet de 0,87 (Cooper, 1984). Finalement, 6/15 des études permettent de déceler des effets de grande taille de façon optimale ($>0,8$) avec des tailles d'effet entre 0,84 et 0,99. Plus précisément, ces études permettent de déceler des résultats significatifs de grande taille, mais pas de petite ou moyenne taille. Malgré que des résultats significatifs de petite ou moyenne taille puissent exister, les conditions requises pour les déceler n'ont pas été remplies par les études en question.

2.5. Synthèse de l'évaluation de la qualité des études

La majorité des études incluses peuvent être qualifiées comme étant de qualité modérée surtout sur le plan statistique, car elles ne sont pas en mesure de calculer des effets de petite et moyenne taille. Quelques-unes ne rejoignent d'ailleurs pas le seuil optimal pour le calcul d'effets de grande taille. Par contre, les études de Carless, *et al.* (2015) et Maric, *et al.* (2012) semblent de plus grande qualité. En plus d'être plus récentes, ces études emploient la définition de Berg (2002) pour identifier son groupe RS, ainsi qu'un instrument de mesure validé pour évaluer la présence de détresse émotionnelle chez son groupe clinique. Leurs analyses multivariées permettent également de considérer les interinfluences possibles entre les variables. Malgré la présence d'études de plus faible qualité, toutes les études recensées furent conservées pour l'extraction des données vu la taille de l'échantillon identifié.

Tableau 4
Évaluation de la qualité des études recensées

Auteurs (année de publication)	Définition de Berg (2002)	Évaluation du critère « détresse émotionnelle »	Type d'analyses	Puissance statistique ¹		
				Effet de petite taille	Effet de moyenne taille	Effet de grande taille

ENFANTS (6 À 12 ANS)						
Granell de Aldaz, <i>et al.</i> (1987)	N	Autorapporté par le parent	U	0.06	0.52	0.95
ADOLESCENTS (13 À 17 ANS)						
Adams (1997)	O	Jugement du personnel de recherche	U-M	0.13	0.54	0.91
Carless, <i>et al.</i> (2015)	O	Instrument de mesure validé	U-M	0.17	0.71	0.98
Ficula, <i>et al.</i> (1983)	N	Instrument de mesure validé	U	0.13	0.36	0.66
Place, <i>et al.</i> (2002)	O	Jugement du personnel de recherche	U	0.04	0.29	0.75
ENFANTS ET ADOLESCENTS (6 À 17 ANS) ou non précisé						
Bahali, <i>et al.</i> (2011)	N	Jugement clinique d'intervenants	U	0.09	0.58	0.95
Cooper (1984)	O	Jugement clinique d'intervenants	U	0.09	0.87	0.99
Egger, <i>et al.</i> (2003)	N	Jugement du personnel de recherche	M ¹	-	-	-
Foreman, <i>et al.</i> (1997)	N	Instrument de mesure validé	U	0.09	0.34	0.69
Havik, <i>et al.</i> (2015)	N	Jugement du personnel de recherche	M	-	-	-
Honjo, <i>et al.</i> (2001)	O	Jugement du personnel de recherche	U-M	0.05	0.37	0.84
Hughes, <i>et al.</i> (2010)	O	Instrument de mesure validé	U	0.02	0.13	0.41
Maric, <i>et al.</i> (2012)	O	Instrument de mesure validé	M	-	-	-
Naylor, <i>et al.</i> (1994)	N	Jugement clinique d'intervenants	U	0.03	0.21	0.61
Tomoda, <i>et al.</i> (1997)	N	Jugement du personnel de recherche	U	0.01	0.05	0.18

Définition de Berg (2002) : O=Oui; N=Non

Types d'analyses : U=Univarié; M=Multivarié

¹Les balises de Cohen (1988) : d=0,2 (effet faible); d=0,5 (effet moyen); d=0.8 (effet fort)

²La nature de ces analyses (multivariées) et les données disponibles ne permettent pas le calcul de puissance statistique.

3. FACTEURS DE RISQUE ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS

Tel que mentionné à la section 1 de ce chapitre, toutes les études recensées utilisent un devis transversal. Il n'est donc pas possible d'établir la présence de facteurs de risque associés aux jeunes avec RS. Ainsi, les résultats du présent mémoire porteront uniquement sur les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents.

4. FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS

Les facteurs associés aux jeunes avec RS sont présentés au tableau 5. Les études ont été classées en fonction du groupe d'âge tandis que les facteurs sont présentés en fonction des systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Le mésosystème et le macrosystème de Bronfenbrenner ne sont pas représentés dans le tableau, car aucune des études recensées n'a permis d'identifier de facteurs se rapportant à ces systèmes. Les résultats sont synthétisés et nuancés en fonction de la qualité des études dont ils proviennent. Afin de conserver le caractère rigoureux de la démarche et pour faciliter la lecture, les résultats significatifs et non significatifs identifiés sont présentés dans la forme horizontale plutôt que circulaire comme dans les représentations habituelles du modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

4.1. Ontosystème

Les facteurs de l'ordre de l'ontosystème ont été les plus examinés parmi les études incluses (n=14/15). Une parmi celles-ci présente des données exclusives sur les enfants, quatre présentent des données exclusives sur les adolescents et neuf ne font pas la distinction entre les enfants et les adolescents dans la présentation de leurs résultats.

L'étude de Granell de Aldaz, *et al.* (1987) est la seule ayant examiné des facteurs ontosystémiques chez les enfants. Les auteurs ont trouvé qu'avoir une personnalité difficile, un diagnostic de dépression, une dépendance envers ses parents et des peurs reliées au contexte scolaire étaient tous associés aux jeunes avec RS lorsque comparés à des jeunes sans RS dans une école primaire au Venezuela. Par contre, la peur de l'évaluation sociale, la timidité et les difficultés d'apprentissage n'étaient pas significativement associées aux enfants avec RS lorsque comparés à des pairs du même âge. Cette étude a fait usage exclusivement d'une stratégie d'analyse univariée. Il est donc impossible de connaître l'influence de l'interaction entre les variables étudiées.

Du côté des adolescents, deux des quatre études se sont intéressées au rôle de l'anxiété et

de la dépression chez les jeunes du secondaire avec RS. Celles-ci ont trouvé que la présence d'un diagnostic d'un trouble d'anxiété ou de dépression majeure était associée aux adolescents avec RS lorsque ceux-ci étaient comparés à des pairs sans RS. D'autres facteurs associés mis en lumière dans les études portant exclusivement sur les adolescents sont la présence de préoccupations académiques, sociales et interpersonnelles (3/4), une vision pessimiste de la réalité (2/4), de hauts niveaux de stress (1/4), l'anhédonie (c.-à.-d. : une incapacité à ressentir des émotions positives; Mash et Wolfe, 2010) (1/4), des plaintes somatiques (1/4), des problèmes de comportements (1/4), une anxiété de performance (1/4), des difficultés en résolutions de problèmes en contexte social (1/4) et de bonnes habiletés mathématiques (1/4).

Parmi les facteurs qui ne distinguent pas les adolescents avec RS de ceux sans RS se trouvent le quotient intellectuel (1/4), le genre (1/4) et l'âge (1/4). Notons toutefois que la puissance statistique des études ayant rapporté ces résultats non-significatifs ne permet de détecter que des différences de grande taille.

Parmi les neuf études qui n'ont pas fait la distinction entre les enfants et les adolescents, plusieurs facteurs associés de l'ordre de l'ontosystème ont été identifiés ainsi que quelques contradictions. Tout d'abord, des préoccupations interpersonnelles, familiales, sociales et académiques (4/9), des plaintes somatiques (2/9), l'anxiété de performance (1/9), un diagnostic d'anxiété (1/9), un diagnostic de dépression (1/9), la fatigue (1/9), des difficultés de sommeil (1/9), des difficultés dans le traitement de l'information d'ordre émotionnel (1/9), des difficultés de régulation émotionnelle (1/9), des difficultés en compréhension verbale (1/9), des difficultés langagières (1/9), des difficultés d'apprentissage (1/9), et un faible taux de réussite scolaire en mathématique, lecture et production écrite (1/9) sont tous significativement associés aux jeunes avec RS lorsque ceux-ci sont comparés avec des jeunes sans RS. Alors que les bonnes habiletés mathématiques sont associées aux adolescents de 13 à 16 ans avec RS dans l'étude d'Adams (1997), il est intéressant de noter le faible taux de réussites scolaires en mathématique chez les jeunes de 12 à 16 ans avec RS dans l'étude de Naylor, Stastowski, Kenney et King (1994) ainsi que l'anxiété de performance qui est associée aux jeunes de 9 à 16 ans et 14 à 17 ans avec RS dans les études de Egger, *et al.* (2003) et Ficula, *et al.* (1983) respectivement. Ces résultats laissent penser que, malgré leurs bonnes habiletés mathématiques, il est possible que les jeunes

avec RS soient trop anxieux pour bien mettre en pratique leurs compétences en la matière lorsqu'ils sont évalués.

Les maladies organiques étaient significativement associées aux jeunes avec RS lorsque ceux-ci étaient comparés à des jeunes sans RS et lorsqu'une analyse statistique univariée fut utilisée (Bahali, *et al.*, 2011). Par contre, dans l'étude de Egger, *et al.* (2003), aucune différence significative ne fut détectée entre de tels groupes, au regard des maladies organiques, lorsque des analyses statistiques multivariées furent utilisées.

L'influence de l'âge a également présenté des résultats différents entre les trois études ayant pris en compte cette variable. Dans une première étude (Egger, *et al.*, 2003) réalisée auprès d'enfant de 9 à 16 ans, les jeunes en bas âge étaient plus susceptibles de se trouver en situation de RS, tandis que dans une deuxième étude (Maric, *et al.*, 2012) réalisée auprès d'adolescents de 11 à 17 ans, ce même constat a été rapporté pour les plus vieux. En revanche, dans une troisième étude (Honjo, *et al.*, 2001), l'âge ne s'est pas avéré un facteur associé aux jeunes avec RS. Les trois études ont fait des analyses statistiques de type multivarié, mais seulement celle de Maric, *et al.* (2012) comporte l'avantage d'avoir utilisé un instrument de mesure validé pour évaluer la présence de détresse émotionnelle dans le groupe RS de leur échantillon.

Parmi les facteurs de l'ontosystème qui ne distinguent pas les jeunes avec RS et les jeunes sans RS notons le genre (2/9), la présence d'un diagnostic d'anxiété sociale (1/9), les terreurs nocturnes ou cauchemars (1/9), une anxiété de séparation relié à leurs mères (1/9), les pensées sur les menaces physiques (1/9), les erreurs cognitives (1/9) et l'estime de soi globale (1/9). Alors qu'un diagnostic d'anxiété était un facteur associé chez les adolescents de 12 à 17 ans avec RS dans l'étude de Carless, *et al.* (2015) et ceux de 11 à 17 ans dans l'étude de Maric, *et al.* (2012), il semblerait que ce ne serait pas le cas pour l'anxiété sociale chez les jeunes de 9 à 16 ans dans l'étude de Egger, *et al.* (2003) et l'anxiété de séparation dans l'étude de Bahali, *et al.* (2011). Les résultats sur l'anxiété de Carless, *et al.* (2015) et de Bahali, *et al.* (2011) sont issus d'analyses univariées alors que ceux de Maric, *et al.* (2012) et de Egger, *et al.* (2003) comportent l'avantage d'être issus d'analyses multivariées. Enfin, contrairement à Egger, *et al.* (2003), Maric, *et al.* (2012) ont eu recours à un instrument de mesure validé pour mesurer le concept de

détresse émotionnelle chez leur groupe avec RS.

4.2. Microsystème

4.2.1. Famille

Six études ont examiné les facteurs de l'ordre du microsystème familial. Une étude concernait des groupes d'enfants, trois études portaient sur des groupes d'adolescents et deux ont examiné ces facteurs sans distinguer les enfants des adolescents.

D'abord, dans l'étude qui a examiné le RS chez les enfants, les facteurs familiaux examinés se sont avérés non significatifs. Plus spécifiquement, aucune différence ne fut décelée entre les enfants avec RS et ceux sans RS par rapport au degré de surveillance parentale.

Ensuite, chez les adolescents exclusivement, plusieurs facteurs associés propres aux jeunes avec RS furent décelés lorsque ceux-ci étaient comparés à des jeunes sans RS. Ceux-ci sont les conflits familiaux (2/3), la dysfonction au sein du nid familial (2/3), l'absence de cohésion (1/3) et l'absence d'une communication ouverte (1/3). Des facteurs de l'ordre du microsystème qualifiant les parents d'adolescents avec RS furent également identifiés: les styles parentaux autoritaires (1/3), la présence de difficultés relationnelles entre les parents (1/3), être un jeune parent (1/3), la présence de psychopathologie parentale sous forme de dépression ou d'anxiété (1/3), un faible degré d'auto-efficacité parental (1/3), et la perception d'une absence de soins parentaux (1/3).

Une contradiction fut décelée dans les résultats rapportés par Adams (1997) et par Carless, *et al.* (2015) au regard de l'éducation des parents. Les parents d'adolescents avec RS étaient plus scolarisés que les parents des adolescents du groupe de comparaison dans l'étude d'Adams (1997), alors que dans l'étude de Carless, *et al.* (2015), l'éducation des parents n'était pas un facteur associé. Ces deux études présentent une qualité méthodologique équivalente, à quelques exceptions près. Dans l'étude de Carless, *et al.* (2015), un instrument de mesure validé est utilisé pour mesurer le critère de détresse émotionnelle chez le groupe RS tandis que, dans

l'étude d'Adams (1997), c'est le jugement du personnel de recherche qui est utilisé. Aussi, dans l'étude de Carless, *et al.* (2015), l'effet de moyenne taille est un peu plus élevé que dans l'étude d'Adams.

Parmi les facteurs qui ne distinguent pas les familles d'adolescents avec RS de ceux qui ne le sont pas se trouve l'emploi des parents (2/3), la structure familiale (1/3), et le degré de surveillance parentale (1/3). La puissance statistique de ces études permettait de détecter des effets de grande taille seulement.

Finalement, deux études ont examiné les facteurs familiaux associés aux jeunes avec RS sans faire de distinction entre les enfants et les adolescents. La présence de psychopathologie parentale sous forme de dépression ou d'anxiété (2/2) et la présence d'une maladie organique chez les parents (1/2) étaient des facteurs significativement associés aux jeunes en situation de refus scolaire lorsque ceux-ci étaient comparés à des pairs du même âge sans RS.

Parmi les facteurs associés pour lesquels aucune différence significative ne fut détectée entre les jeunes avec RS et ceux sans RS sont la présence de violence domestique (1/2), la présence de punitions (1/2), l'état de la relation parentale (1/2), avoir des frères et sœurs (1/2), être dans une famille reconstituée (1/2), être dans une famille adoptive (1/2), l'âge des parents (1/2), l'éducation des parents (1/2), l'emploi des parents (1/2), la supervision parentale (1/2), les styles parentaux (1/2), les conflits parentaux (1/2), la criminalité parentale (1/2), et l'abus de substance chez les parents (1/2). Une de ces études permettait de détecter des effets de grande taille de façon optimale. Le calcul de la puissance statistique n'a pas été possible pour la deuxième en raison des données disponibles et des analyses de type multivarié.

4.2.2. École

Trois études ont examiné des facteurs associés de l'ordre du microsystème scolaire dont une chez les enfants et les adolescents de façon distincte, une seulement chez les adolescents, et une dernière qui n'a pas fait de distinction entre les enfants et les adolescents.

Dans l'étude de Havik, *et al.* (2015), les facteurs associés aux enfants et adolescents avec RS furent examinés de façon respective. Tant au primaire qu'au secondaire, les jeunes avec RS avaient une perception plus négative de la gestion de classe de leurs enseignants que les jeunes sans RS.

Chez les adolescents seulement, Carless, *et al.* (2015) n'ont décelé aucune différence significative chez les jeunes avec RS et sans RS au regard du type d'école qu'ils fréquentent (c.-à.-d. : public ou privé). Dans l'étude en question, la puissance statistique ne permet que de déceler des effets de grande taille de façon optimale.

Une seule étude a examiné les facteurs du microsystème scolaire sans faire la distinction entre les enfants et les adolescents avec RS. Egger, *et al.* (2003) ont trouvé que les jeunes du primaire et du secondaire avec RS fréquentaient plus d'écoles considérées dangereuses que les jeunes sans RS.

4.2.3. Pairs

Dans le microsystème qui caractérise les relations sociales chez les jeunes avec RS, des facteurs associés ont été identifiés dans deux études chez les enfants, quatre chez les adolescents, chez une qui ne fait pas de distinction entre les enfants et les adolescents.

Chez les enfants, une première étude a trouvé que la victimisation était significativement associée aux jeunes avec RS lorsque comparés à des jeunes sans RS alors qu'aucune différence ne fut décelée entre les groupes au regard de l'isolement social (Havik, *et al.*, 2015). Dans l'étude de Granell de Aldaz, *et al.* (1987), l'isolement social fut décelé comme un facteur associé significativement aux jeunes avec RS lorsque comparés à des pairs sans RS. Alors que Granell de Aldaz, *et al.* (1987) ont employé une analyse univariée pour examiner l'apport de l'isolement social chez les enfants au primaire, Havik, *et al.* (2015) ont pris en compte l'influence des autres variables à l'étude par l'utilisation d'analyses multivariées.

Plusieurs facteurs associés aux relations sociales des adolescents avec RS furent décelés.

Les jeunes du secondaire en situation de refus scolaire se retrouvent davantage isolés (2/4) et victimisés (1/4) que les jeunes qui ne sont pas en situation de refus scolaire. Par ailleurs, les adolescents avec RS ont également plus de difficultés à s'engager pour utiliser le soutien social qui leur est disponible que les adolescents sans RS (1/4).

Une seule étude a examiné les facteurs de l'ordre du microsystème associés aux pairs sans faire de distinction entre les enfants et les adolescents. Egger, *et al.* (2003) ont noté que les jeunes avec RS sont plus timides, en conflit avec autrui et entourés de pairs agressifs que leurs pairs du même âge sans RS.

4.3. Mésosystème

Aucun facteur associé de l'ordre du mésosystème n'a été identifié.

4.4. Exosystème

Seulement deux études ont examiné les facteurs de l'ordre de l'exosystème et aucune parmi elles n'a décelé de facteurs significativement associés aux jeunes avec RS. Aucune différence ne fut décelée entre les jeunes du primaire et du secondaire avec RS et les jeunes du même âge sans RS au niveau du statut socio-économique de leurs milieux et des types de quartiers dans lesquelles ils vivent. À l'exception de l'utilisation de la définition de Berg (2002), les deux études sont de qualité méthodologique équivalente par l'utilisation du jugement du personnel de recherche pour l'évaluation de la détresse émotionnelle de leur groupe RS et l'utilisation de stratégies d'analyses multivariées. Une des études (Egger, *et al.*, 2003) a exclusivement utilisé des analyses multivariées.

4.5. Macrosystème

Aucun facteur de l'ordre du macrosystème n'a été identifié.

4.6. Chronosystème

Seulement deux études ont examiné des facteurs associés de l'ordre du chronosystème. Dans l'étude qui a repéré un facteur associé chez les enfants, les changements d'école fréquents étaient significativement plus nombreux chez les jeunes avec RS que chez les jeunes sans RS du primaire. Seules des analyses univariées furent utilisées dans cette étude.

Dans la deuxième étude, aucun facteur associé significatif ne fut décelé chez les jeunes du primaire et du secondaire au regard du chronosystème. Plus précisément, aucune différence ne fut repérée entre les jeunes avec RS et les jeunes sans RS qui déménagent de façon fréquente. Seules des analyses multivariées furent utilisées dans cette étude.

Tableau 5

Facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire selon leur groupe d'âge et les systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire					
	Ontosystème	Microsystème			Exosystème	Chronosystème
		Famille	École	Pairs		
ENFANTS (6 À 12 ANS)						
Havik, <i>et al.</i> (2015) ¹	-	<i>Surveillance parentale</i>	• perception d'une mauvaise gestion de classe*	• +victimisation* <i>Isolement social</i>	-	-
Granell de Aldaz, <i>et al.</i> (1987)	personnalités difficiles; dépression; dépendance aux parents; +peurs reliées au contexte scolaire <i>Difficultés d'apprentissage; timidité; peur de l'évaluation sociale</i>	-	-	+isolement social	-	+changements d'école
ADOLESCENTS (13 À 17 ANS)						
Adams (1997)	+habiletés mathématiques; humeur négative*; +difficultés interpersonnelles*; anhédonie*; + hauts niveaux de stress <i>Quotient intellectuel (général, verbal ou performance)</i>	+ haut niveau d'éducation des parents; perception de -soins parentaux; + conflits familiaux; - cohésion, expression et organisation familiale; styles parentaux autoritaires; dysfonction familiale*; +difficultés	-	-	<i>Statut socio- économique</i>	-

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire					
	Ontosystème	Microsystème			Exosystème	Chronosystème
		Famille	École	Pairs		
		relationnelles avec les parents** <i>Emploi des parents</i>				
Carless, <i>et al.</i> (2015)	anxiété; dépression (OR=1.09) <i>Sexe; âge</i>	Parents + jeunes (OR=0.99); anxiété parentale; dépression parentale (OR=1.03); -auto-efficacité parentale* (OR=0.90); dysfonction familiale (OR=1.17) <i>Structure familiale; Éducation des parents; Emploi des parents</i>	Type d'école (publique ou privée)	-	-	-
Ficula, <i>et al.</i> (1983)	+peurs; dépression; +plaintes somatiques; +problèmes de comportements; anxiété de performance; locus de contrôle faible; +perceptions négatives de la réalité	+conflits familiaux	-	+isolement social	-	-
Havik, <i>et al.</i> (2015)	-	Surveillance parentale	perception d'une mauvaise gestion de classe*	+victimisation*; +isolement social*	-	-
Place, <i>et al.</i> (2002)	+préoccupations par rapport à ses difficultés académiques et sociales; +pessimisme; -habiletés de résolution de problèmes	-	-	- d'utilisation de ressources sociales pour contrer ses difficultés académiques et sociales; <i>Support social</i>	-	-
ENFANTS ET ADOLESCENTS (6 À 17 ANS) ou non précisé						
Bahali, <i>et al.</i>	historique de maladie	anxiété parentale;	-	-	-	-

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire					
	Ontosystème	Microsystème			Exosystème	Chronosystème
		Famille	École	Pairs		
(2011)	organique <i>Anxiété de séparation</i>	dépression parentale; historique de maladie organique parentale <i>Présence de violence</i> <i>domestique; +</i> <i>punitions; état de la</i> <i>relation parentale</i>				
Cooper (1984)	+ préoccupations par rapport à la perception des autres de soi <i>Estime de soi globale</i>	-	-	-	-	-
Egger, <i>et al.</i> (2003)	+ jeune* (<i>OR</i> =1.9); +peurs de quitter la maison pour se rendre à l'école* (<i>OR</i> =15.0), de ce qui pourrait se produire à la maison (<i>OR</i> =09.5) ou à ses parents en son absence* (<i>OR</i> =3.0), de dormir seul* (<i>OR</i> =9.4), de ce qui pourrait arriver à ses parents lorsqu'il dort* (<i>OR</i> =6.4); anxiété de performance* (<i>OR</i> =4.5); +difficultés pour s'endormir ou rester endormi* (<i>OR</i> =2.6); +fatigue* ; +plaintes somatiques lors de la séparation des parents* ou lorsque présent en classe*	+familles monoparentales* (<i>OR</i> =2.5); psychopathologie parentale* (<i>OR</i> =2.7) <i>Nombre de frères et</i> <i>sœurs; familles</i> <i>reconstituées; familles</i> <i>adoptives; âge des</i> <i>parents; éducation des</i> <i>parents; emploi des</i> <i>parents; supervision</i> <i>parentale; styles</i> <i>parentaux; conflits</i> <i>parentaux; criminalité</i> <i>parentale; abus de</i> <i>substance parentale</i>	+d'écoles considérées dangereuses* (<i>OR</i> =5.4)	+timidité envers les pairs* (<i>OR</i> =2.5); +victimisation* (<i>OR</i> =2.6); +difficultés à se faire des amis en raison d'isolement* (<i>OR</i> =3.2) ou d'agressivité* (<i>OR</i> =4.5); +conflits avec les pairs* (<i>OR</i> =3.0)	<i>Statut socio-</i> <i>économique</i> <i>faible; quartier</i> <i>dangereux</i>	<i>Déménagements</i> <i>fréquents</i>

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire					
	Ontosystème	Microsystème			Exosystème	Chronosystème
		Famille	École	Pairs		
	(<i>OR</i> =22.0) <i>Sexe; anxiété sociale; terreurs nocturnes ou cauchemars; jeunes maladiés; peur de se séparer de ses parents</i>					
Foreman, <i>et al.</i> (1997)	+difficultés dans le traitement de l'information sémantique; +difficultés dans le traitement de l'information émotionnelle <i>Difficultés dans le traitement de l'information scolaire</i>	-	-	-	-	-
Honjo, <i>et al.</i> (2001)	+plaintes somatiques; dépression* <i>Âge</i>	-	-	-	-	-
Hughes, <i>et al.</i> (2010)	+difficultés de régulation émotionnelle sous forme de - réévaluation cognitive et + suppression expressive	-	-		-	-
Maric, <i>et al.</i> (2012)	+pensées sociales négatives (<i>OR</i> =1.004); +pensées sur l'hostilité des autres (<i>OR</i> =0.87); +pensées sur l'échec (<i>OR</i> =1.23); -pensées positives (<i>OR</i> =0.99); +erreurs cognitives sous forme de surgénéralisation	-	-	-	-	-

Auteurs (année de publication)	Facteurs associés à la présence de refus scolaire					
	Ontosystème	Microsystème			Exosystème	Chronosystème
		Famille	École	Pairs		
	(<i>OR=1.3</i>); + âgées* (<i>OR=1.37</i>); anxiété* (<i>OR=1.05</i>) <i>Sexe; pensées sur les menaces physiques; erreurs cognitives reliées à une perception pauvre de ses capacités d'adaptation, d'abstraction sélection, ou du jugement des pensées des autres</i>					
Naylor, <i>et al.</i> (1994)	-habiletés de compréhension verbale; -réussites scolaires en mathématiques, lecture et production écrite; +difficultés langagières; +difficultés d'apprentissage; <i>Quotient intellectuel (général et compétences organisationnelles)</i>	-	-	-	-	-
Tomoda, <i>et al.</i> (1997)	+faible amplitude des rythmes circadiens de la température corporelle <i>Température corporelle</i>	-	-	-	-	-

+ = plus; - = moins

Les données en caractère gras sont significatives chez les jeunes en situation de refus scolaire de telle sorte qu'elles les différencient des jeunes qui ne sont pas en situation de refus scolaire. Les données en italiques sont non significatives. Lorsque disponibles, les rapports de cote (*odd ratios*) furent rapportés.

* = résultat provenant d'une analyse multivariée

¹ L'étude de Havik, *et al.* (2015) est représenté sous « Enfants » et « Adolescents », car elle présente des données distinctes pour les deux groupes d'âge.

5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En réponse aux objectifs de recherche sur les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents, la présente recension a permis d'identifier plusieurs facteurs associés dans les études empiriques primaires existantes. En revanche, aucun facteur de risque n'a pu être identifié. Par ailleurs, en réponse à l'identification des facteurs chez les enfants et les adolescents, une seule étude comparative des enfants et des adolescents avec RS qui fait également la comparaison à des groupes du même âge sans RS a été identifiée. La majorité des études identifiées présentent des données issues de groupes d'enfants ou d'adolescents avec RS ou ne font pas de distinction entre les deux groupes. Finalement, l'utilisation du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) a permis de déceler l'examen de facteurs associés dans l'ontosystème, le microsystème, l'exosystème et le chronosystème, dont les facteurs de l'ordre de l'ontosystème, suivi de ceux du microsystème, ont été les plus étudiés. Aucune des études incluses dans cette recension systématique n'a fait l'examen de facteurs associés issus du mésosystème ou du macrosystème. Le prochain chapitre permettra d'interpréter les implications de ces résultats.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Le présent mémoire avait comme objectif d'identifier les facteurs de risque et les facteurs associés aux enfants et aux adolescents en situation de refus scolaire. Malgré qu'aucun facteur de risque n'ait été identifié, plusieurs facteurs associés furent mis en lumière.

Ce dernier chapitre fait d'abord un retour général sur les facteurs associés identifiés dans cette recension systématique et sur la pertinence du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) dans l'examen des facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents. Ensuite, les implications des facteurs associés pour l'intervention sont détaillées selon qu'ils permettent de guider la nature des interventions de type universelle, sélective et indiquée pour la prévention et la prise en charge du refus scolaire. Le chapitre se termine par une discussion des forces et des faiblesses de la recension systématique effectuée dans le cadre de ce mémoire et des pistes futures pour la recherche sur les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents.

1. LES FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE : DISCUSSION GÉNÉRALE

La majorité des facteurs associés identifiés sont de l'ordre de l'ontosystème et concernent des facteurs directement reliés aux jeunes en situation de refus scolaire. Parmi les facteurs les plus récurrents, notons ceux reliés à la détresse émotionnelle, dont la dépression et l'anxiété. Ce constat n'est pas surprenant attendu que la définition de Berg (2002), qui inclut la présence d'une détresse émotionnelle, est reconnue comme la plus appropriée pour opérationnaliser le refus scolaire. La recherche actuelle ne permet pas d'identifier quel facteur entre l'anxiété et la dépression est le plus prédominant, mais ce sont des diagnostics pour lesquels les symptômes sont souvent en comorbidité (Beesdo, Knappe, et Pine, 2009). En contexte de refus scolaire, aucune étude n'a encore examiné ces facteurs en conjonction à l'aide d'une analyse de type multivariée. Ce type d'analyse permettrait de mieux clarifier la force de leur association respective au refus scolaire. Toutefois, l'approche théorique de Thambirajah, *et al.* (2008) supporte la notion de l'anxiété au cœur du refus scolaire. Ces auteurs considèrent d'ailleurs que les autres facteurs associés exercent une influence directe ou indirecte sur l'anxiété des jeunes. Par exemple, les peurs ou les préoccupations reliées au contexte scolaire, social ou autre et les

difficultés académiques pourraient avoir un effet sur les symptômes d'anxiété chez les jeunes avec RS.

Si les symptômes ou les situations témoignant d'une détresse émotionnelle semblent caractériser les facteurs associés relevant de l'ontosystème, les facteurs du microsystème semblent être susceptibles d'influencer le développement, le maintien ou l'exacerbation de cette détresse. Selon les propositions de Thambirajah, *et al.* (2008), l'anxiété que le jeune avec RS ressent par rapport au contexte scolaire pourrait être influencée par des facteurs familiaux ou scolaires tels que la présence de symptômes ou d'un trouble de psychopathologie chez l'un de ses parents ou par sa perception d'une mauvaise gestion de classe par son enseignant. Les facteurs issus du microsystème peuvent également être des conséquences du refus scolaire. Par exemple, l'isolement social d'un jeune en situation de refus scolaire pourrait être une conséquence de son absence de socialisation avec ses pairs en contexte scolaire. Par ailleurs, le fait que des facteurs associés ont été identifiés dans chacun de ces milieux du microsystème implique que le refus scolaire peut émerger à la confluence d'un ensemble de facteurs plutôt que d'être dirigé par un seul type de facteurs. Il est également important de souligner la proximité entre les différents systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et leur rôle dans le développement, le maintien et l'exacerbation du refus scolaire. Plus précisément, alors que des interactions existent entre tous les systèmes du modèle écologique, plus le système est près de l'ontosystème, plus celui-ci aura une influence sur l'individu. Ceci est notamment le cas du microsystème.

Ensuite au sein du chronosystème, la fréquence des changements d'école a été associée aux jeunes en situation de refus scolaire. Par contre, la fréquence des déménagements ne permettait pas de distinguer les jeunes en situation de refus scolaire des jeunes de ceux qui ne l'étaient pas. Il semblerait donc que ce ne sont pas tant la fréquence des déménagements qui importent, mais plutôt le fait de changer d'environnement scolaire qui influence le développement d'un refus scolaire. Tout comme la transition normative de l'école primaire à l'école secondaire implique l'adaptation à des nouveautés sociales et académiques (Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 2016), il semblerait que les transitions inattendues, ou non-normatives qu'implique l'adaptation à de nouveaux milieux scolaires en

raison de changements d'école fréquents aient un effet tout aussi déstabilisant et influencent ainsi le refus scolaire des jeunes.

2. LES FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS : PERSPECTIVE THÉORIQUE

Dans le cadre de ce mémoire, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) fut privilégié dans l'analyse des facteurs associés au refus scolaire. Ce modèle met de l'avant l'interdépendance de l'environnement et de l'individu dans son développement, en fonction de différents systèmes.

À la lumière des résultats de cette recension systématique, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) trouve une forte pertinence pour guider l'examen des facteurs associés au refus scolaire. Sur le plan ontologique, il permet de rassembler les idées des approches théoriques antérieures qui se concentraient davantage sur l'individu (p. ex. : les approches psychoanalytique et psychodynamique) pour expliquer le développement du refus scolaire. Par exemple, des facteurs associés tels que la dépendance aux parents rappellent ce que fut évoqué par Berg, *et al.* (1969) dans l'approche psychanalytique. Notamment, Berg, *et al.* (1969) a mis de l'avant l'idée que l'enfant refusait l'école, car il avait développé une relation de surdépendance envers sa mère. En revanche, l'association entre la présence de refus scolaire et l'anxiété de performance rappelle les constats de l'approche psychodynamique qui impliquent un lien entre des attentes de réussites trop élevées et le comportement de refus scolaire.

En plus de rappeler les approches théoriques antérieures, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) invite à comprendre les facteurs associés au refus scolaire à partir d'autres systèmes proximaux ou distaux. C'est notamment le cas du microsystème et du chronosystème. L'identification des facteurs issus du microsystème a démontré l'importance d'évaluer les facteurs associés au refus scolaire dans chacun des milieux du jeune (c.-à.-d. : ses milieux familiaux, scolaires et sociaux). Ces milieux semblent tous influencer le refus scolaire chez le jeune et mettent en lumière la complexité du phénomène. Ensuite, le chronosystème a permis de démontrer l'influence des transitions normatives et non-normatives chez les jeunes en

situation de refus scolaire (p. ex. : changements d'école fréquents). Aussi, en fonction du stade développemental, il semblerait que certains facteurs soient plus influents que d'autres et reflètent les besoins propres aux jeunes de cet âge. Par exemple, l'isolement social était un facteur associé de façon significative aux adolescents en situation de refus scolaire, mais pas aux enfants.

Par ailleurs, le mésosystème et le macrosystème n'ont pas été examinés par les études incluses dans cette recension et l'exosystème ne l'a que très peu été. Alors que ce sont des systèmes peu explorés, ce sont des systèmes dont l'examen mérite d'être approfondi au regard du développement du refus scolaire. Par exemple, au niveau du mésosystème, Lyon et Colter (2009) soulignent l'importance des relations entre les différents microsystèmes d'un jeune en contexte d'absentéisme. Par exemple, il serait utile d'en connaître davantage sur la relation existante entre l'école et la famille d'un jeune en situation de refus scolaire afin de créer une collaboration qui favoriserait la motivation de se présenter en classe. Au niveau du macrosystème, Kearney et Hugelshofer (2000) mettent l'accent sur un ensemble de facteurs de risque distaux à identifier pour prévenir les problématiques d'absentéisme scolaire, dont les valeurs culturelles dans une société (p. ex. : le rôle de l'éducation). Celles-ci ont le potentiel d'influencer les pratiques éducatives en place, mais ne sont pas nécessairement adaptées à la culture des jeunes qui fréquentent l'école. Aussi, malgré que l'examen des types de quartiers et des statuts socio-économiques des milieux de jeunes en situation de refus scolaire n'ait généré aucun facteur associé, d'autres facteurs de l'ordre de l'exosystème (p. ex. : les politiques éducatives; Lester et Cross, 2015) pourraient être associés au développement ou au maintien de la problématique. Donc, en plus de permettre un regard holistique et systématique des facteurs associés le modèle écologique met en lumière de nouvelles pistes de recherche. En approfondissant les connaissances empiriques sur la relation entre les facteurs associés issus de différents systèmes et le refus scolaire, il sera possible de mieux comprendre le phénomène dans sa globalité et de préciser les approches d'intervention en la matière.

3. L'APPORT DES FACTEURS ASSOCIÉS AU REFUS SCOLAIRE EN CONTEXTE D'INTERVENTION

Bien qu'aucun facteur de risque n'ait été identifié de manière empirique par un devis longitudinal, les facteurs associés demeurent utiles quant aux pistes pour la prévention et la prise en charge des jeunes en situation de refus scolaire. La présence de facteurs associés à l'intérieur de plusieurs systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) suggère l'importance de mettre en place des mesures de prévention dans les différents environnements que fréquentent les élèves ainsi qu'auprès de différents acteurs. Malgré la difficulté d'interprétation des facteurs identifiés par des analyses univariées, il est possible suggérer des pratiques de prévention universelle, sélective et indiquée du refus scolaire en s'inspirant des facteurs associés identifiés dans le cadre de ce mémoire.

3.1. Prévention universelle

La prévention universelle est destinée à la population générale et a comme objectif de prévenir l'apparition d'une problématique en encourageant le développement de facteurs de protection (Mrazek et Haggerty, 1994). Par exemple, dans le contexte du refus scolaire, tous les élèves du primaire et du secondaire bénéficieraient de cette forme de prévention.

Parmi les facteurs associés au refus scolaire, l'anxiété fut identifiée de façon assez prédominante chez les jeunes en situation de refus scolaire. Par exemple, des interventions de nature psychoéducative pourraient être réalisées auprès de tous les élèves afin de les aider à identifier les symptômes de l'anxiété et employer des outils pour gérer cette forme de détresse émotionnelle s'ils y font face. C'est notamment ce que prône l'intervention « FRIENDS » figure parmi plusieurs approches universelles probantes existantes pour prévenir l'anxiété (Barrett, 1999; Barrett, Farrell, Ollendick, et Dadds, 2006). Dans ce programme universel, une approche cognitivo-comportementale est employée par des intervenants scolaires pour enseigner des techniques de gestion de l'anxiété et de la détresse émotionnelle. Bien que ce ne soit pas une mesure préventive spécifique au refus scolaire, si l'anxiété est réellement au cœur de la problématique, les intervenants scolaires verront possiblement une baisse dans son apparition en offrant des outils aux élèves pour reconnaître et gérer leurs symptômes d'anxiété.

3.2. Prévention sélective

La prévention sélective est destinée aux individus qui sont considérés à risque de développer une problématique et a comme objectif d'offrir une prise en charge rapide pour prévenir son apparition (Mrazek et Haggerty, 1994). Dans le contexte du refus scolaire, en l'absence de facteurs de risque, les intervenants scolaires peuvent s'appuyer sur les facteurs associés pour orienter ce type de prévention. Notamment, ils pourraient identifier des facteurs qui ont le potentiel de dépister les élèves à risque parmi les suivants : symptômes relevant d'un trouble de psychopathologie, difficultés académiques, difficultés en contexte familial, victimisation, isolement social et changement de milieu scolaire. Par la suite, l'évaluation du profil de chaque élève dépisté peut guider l'intervention à lui offrir afin de prévenir une situation de refus scolaire chez ce dernier. Par exemple, si un élève est isolé socialement, un intervenant scolaire pourrait mettre en place des activités visant à développer ses habiletés sociales. Chez un élève qui vit de faibles réussites scolaires, un plus grand soutien académique pourrait lui être offert. Aussi, des activités d'intégrations pourraient être aidantes pour un nouvel élève, en particulier si celui-ci a vécu des changements d'école fréquents. Ce type de soutien proactif permettrait de favoriser l'adaptation des élèves face à différentes difficultés et, ainsi, favoriser la poursuite positive de son cheminement scolaire.

3.3. Prévention indiquée

La prévention indiquée s'applique aux personnes qui présentent une problématique et a comme objectif la prise en charge de l'individu pour éliminer les facteurs qui lui sont associés, éviter leur exacerbation ou diminuer leurs conséquences (Mrazek et Haggerty, 1994). Dans le contexte du refus scolaire, les jeunes à qui s'adresse une intervention de type indiquée sont dans la situation qu'ils refusent de se rendre à l'école. L'objectif principal de cette forme de prévention indiquée est de favoriser le retour en classe du jeune. Des objectifs spécifiques peuvent être élaborés en fonction des facteurs associés présents chez le jeune (p. ex. : anxiété de performance). Les intervenants scolaires peuvent s'inspirer des propositions du modèle de Thambirajah, *et al.* (2008), qui applique le modèle de Bronfenbrenner à l'intervention en matière de refus scolaire, comme tremplin au développement d'un plan d'intervention.

Un plan d'intervention est un outil de planification destiné à des élèves en difficultés et visant à décrire les besoins de l'élève, les objectifs d'une intervention et les méthodes prévues pour les atteindre, les partenaires d'intervention impliqués (p. ex. : enseignant, psychologue scolaire et/ou parent) et la fréquence des activités d'intervention (Goupil, 2004). Dans le contexte du refus scolaire, les besoins de l'élève (c.-à.-d. : les difficultés pour lesquelles il a besoin de soutien; *idem*) mériteraient d'être identifiés. Il serait pertinent de faire une évaluation globale du jeune pour évaluer les facteurs qui lui sont associés à l'intérieur des différents systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Il sera ainsi possible de dresser un portrait de ses besoins à l'intérieur de toutes ses sphères de vie. Les objectifs du plan d'intervention varieront donc entre autres en fonction de l'âge du jeune en situation de refus scolaire, des difficultés individuelles (p. ex. : anxiété de performance), des difficultés familiales (p. ex. : conflits familiaux), des difficultés scolaires (p. ex. : perception d'une mauvaise gestion de classe), des difficultés sociales (p. ex. : victimisation) et des transitions non-normatives (p. ex. : changements d'école fréquents) que vit le jeune en question. Malgré qu'aucun facteur associé de l'ordre des mésosystèmes et macrosystèmes n'ait été identifié, il serait pertinent de les inclure dans l'évaluation pour mieux orienter les méthodes choisies pour l'intervention.

Les méthodes prévues pour répondre aux objectifs de l'intervention sont spécifiques aux besoins du jeune, utilisent des moyens adaptés à ses difficultés et impliquent des activités se déroulant autour d'un échéancier. Par exemple, si le jeune en situation de refus scolaire présente également une anxiété de performance, un intervenant scolaire pourrait proposer une intervention trois fois par semaine destinée à le désensibiliser aux contextes d'évaluation pour le préparer à un examen prévu le mois suivant. Ensuite, les partenaires d'intervention sont les personnes ou les ressources externes à l'établissement scolaire (p. ex. : les parents, les organismes communautaires, les services sociaux, etc.) qui ont le potentiel de contribuer à l'intervention offerte (Goupil, 2004). Puisque des facteurs ont été identifiés auprès de différents acteurs dans la vie du jeune en situation de refus scolaire (p. ex. : la famille et les pairs), il serait pertinent de les inclure dans l'intervention. Par exemple, si un jeune perçoit une mauvaise gestion de classe de la part de son enseignant, il serait pertinent d'approfondir les raisons derrière cette perception et d'inclure l'enseignant en question dans l'intervention. Aussi, si le jeune ne fréquente plus

l'école, il demeure très pertinent d'inclure la famille comme partenaire d'intervention qui pourra aider à la désensibilisation graduelle au contexte scolaire.

Au final, les intervenants scolaires peuvent s'appuyer sur les facteurs associés identifiés dans le cadre de ce mémoire et sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) pour guider leur évaluation du jeune en situation de refus scolaire et cibler les besoins et les objectifs à inclure dans le plan d'intervention. Ainsi, les propositions du modèle de Thambirajah *et al.* (2008) (c.-à.-d. : la mise en place d'activités de désensibilisation graduelle au contexte scolaire à l'aide de plusieurs partenaires d'intervention) pourraient leur être utiles pour développer les moyens qui serviront à répondre aux besoins du jeune en situation de refus scolaire et promouvoir son retour à l'école.

4. FORCES ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette recension est la première à caractère systématique qui examine les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents. Contrairement aux recensions antérieures, c'est également la première à identifier des facteurs associés au refus scolaire à partir exclusivement d'études primaires en posant un regard critique sur celles-ci tout au long de la recension. Cette dernière caractéristique permet donc d'offrir un portrait plus précis du refus scolaire pour guider les pratiques d'intervention. Cette recension systématique a également comme force de présenter une définition objective du refus scolaire et d'identifier des études à partir de critères de sélection précis et objectifs.

Par ailleurs, c'est la première recension systématique à porter un regard théorique nouveau en considérant l'évolution des modèles théoriques étiologiques du refus scolaire. Le choix de la lunette écosystémique de Bronfenbrenner est également une force de la recherche en ce qui a trait à la synthèse des résultats. Cette perspective permet d'orienter la prise en charge des jeunes en situation de refus scolaire en offrant un guide aux intervenants scolaires pour cibler un système et des acteurs lors de l'intervention selon le facteur associé présent.

Quelques limites sont toutefois présentes dans cette étude. D’abord, seulement les études primaires en langue anglaise ou française furent considérées pour l’échantillon final alors que des études rédigées en allemand, japonais et espagnol furent identifiées à la première étape de la recension systématique (c.-à.-d. : l’identification des études). Aussi, plusieurs experts contactés et auteurs des études retenues pour l’échantillon final n’ont pas répondu aux courriels envoyés ou aux requêtes d’informations. Ceci s’est avéré problématique pour le calcul de la puissance statistique de certaines études ayant eu recours exclusivement à des analyses multivariées, car les informations nécessaires étaient manquantes.

Une dernière limite est reliée à l’hétérogénéité des facteurs associés identifiés dans le cadre de ce mémoire. L’échantillon d’études retenues semble avoir examiné une panoplie de variables dans plusieurs systèmes du modèle écologique et suggère que les facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire varient parmi les jeunes. La recension systématique effectuée dans le cadre de ce mémoire ne permet pas de remédier à ce problème, mais elle tout de même mis en lumière cette particularité et organisé les facteurs. Par l’effort rigoureux et objectif d’identifier et d’examiner des études portant sur les facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire, cette recension systématique a permis de déceler des lacunes dans la littérature scientifique. Cette force de la méthode permet d’établir des pistes pour les recherches futures dans le domaine du refus scolaire.

5. PISTES FUTURES POUR LA RECHERCHE

D’abord, au niveau méthodologique, les recherches futures qui utilisent une définition opérationnelle du refus scolaire comme celle de Berg (2002) et un instrument de mesure validé pour l’évaluation de la détresse émotionnelle permettraient de mieux représenter les jeunes en situation de refus scolaire. Le recrutement d’échantillons plus grands et de groupes plus balancés sur le plan de la taille permettrait également une meilleure puissance statistique au sein des futures études. Aussi, l’utilisation d’analyses statistiques multivariées serait à considérer pour mieux évaluer l’influence individuelle de chacun des facteurs associés examinés.

Ensuite, afin d'identifier les facteurs de risque associés aux jeunes en situation de refus scolaire, des études longitudinales sont nécessaires. Quelques études longitudinales existent (p. ex. : Flakierska-Praquin, *et al.*, 1997), mais celles-ci font un suivi à l'âge adulte des jeunes en situation de refus scolaire ayant été pris en charge en enfance ou adolescence. Afin d'identifier les facteurs de risque associés aux jeunes en situation de refus scolaire, une étude pourrait recruter un échantillon d'enfants au préscolaire et faire un suivi au primaire et au secondaire. De cette façon, il serait possible d'examiner ce qui différencie un jeune qui développe un refus scolaire de celui qui n'en développe pas. Une étude du genre permettrait le développement de mesures prévention spécifiques au refus scolaire pour diminuer l'apparition du comportement.

Aussi, une seule étude qui examine les différences entre les enfants et les adolescents en situation de refus scolaire et qui inclut un groupe de comparaison dans leur échantillon a été identifié (Havik, *et al.*, 2015). D'autres études comparatives sont nécessaires pour mieux établir les différences développementales existantes et guider les intervenants scolaires dans leur prise en charge selon l'âge du jeune en question.

Par ailleurs, certains facteurs associés proximaux méritent un examen plus approfondi dans des études futures. D'abord, au niveau de l'anxiété, l'anxiété de séparation n'était pas un facteur associé aux jeunes en situation de refus scolaire alors que l'anxiété généralisée et l'anxiété de performance l'étaient. Des études qui examinent l'association des différentes formes d'anxiété aux jeunes en situation de refus scolaire pourraient possiblement clarifier la relation de l'anxiété au refus scolaire. D'autres facteurs dont la relation mérite d'être approfondie sont la présence d'habiletés élevées en mathématiques, mais de résultats scolaires faibles dans la même matière. L'examen de la relation entre ces deux facteurs et l'anxiété de performance permettrait de tester l'hypothèse que l'anxiété de performance entrave la capacité des jeunes en situation de refus scolaire de mettre en pratique leurs habiletés mathématiques en contexte d'évaluation.

Les facteurs plus distaux aux jeunes en situation de refus scolaire méritent également d'être examinés plus en profondeur. Cette recension systématique a permis d'identifier quelques facteurs de l'ordre de l'exosystème et du chronosystème et malgré qu'aucune étude recensée n'ait examiné les facteurs de l'ordre du mésosystème ou du macrosystème, des études portant sur

d'autres problématiques, comme les troubles d'anxiété, démontrent qu'ils ont un apport. Par exemple, Mian, Wainwright, Briggs-Gowan et Carter (2011) présente un modèle écologique pour étudier les facteurs de risque de l'anxiété chez les enfants. Les auteurs ont souligné plusieurs facteurs distaux, dont l'exposition à la violence au sein de la communauté et vivre au sein d'un quartier dont le statut socio-économique est faible. Des études additionnelles sur les facteurs de risque et facteurs associés plus distaux chez les jeunes en situation de refus scolaire offrirait un portrait plus complet de la problématique pour les intervenants scolaires souhaitant aider ces jeunes.

Finalement, cette recension systématique a mis en lumière le problème d'hétérogénéité des facteurs associés au refus scolaire. L'identification de typologies (c.-à.-d. : la classification des types de présentation du refus scolaire; Mash et Wolfe, 2010) pourraient remédier au problème. Si des typologies sont identifiées, d'abord dans la littérature scientifique par le moyen d'une recension intégrative des écrits ou d'une recension systématique et, ensuite, par la mise sur pied d'études empiriques destinées à la classification des facteurs associés, les intervenants scolaires pourraient s'appuyer sur ces classements pour mieux dépister les jeunes en situation de refus scolaire.

En somme, afin d'assurer un cheminement scolaire positif chez les enfants et les adolescents, il est impératif de poursuivre la recherche dans le domaine du refus scolaire. Les considérations méthodologiques mentionnées pourraient souligner davantage de facteurs de risque et de facteurs associés aux jeunes en situation de refus scolaire et permettre ainsi de diminuer l'apparition du trouble et d'accélérer la prise en charge par les intervenants scolaires.

CONCLUSION

En raison des difficultés qu'engendre le refus scolaire pour les jeunes qui y font face et les intervenants scolaires qui souhaitent les aider, le présent mémoire avait comme objectif général d'identifier les facteurs de risque et les facteurs associés chez les enfants et les adolescents. Alors que le refus scolaire était initialement expliqué par des facteurs individuels (p. ex. : anxiété de séparation ou de performance) dans les approches psychanalytiques et psychodynamiques, au fil des années, les chercheurs ont davantage mis l'accent sur des facteurs distaux (p. ex. : caractéristiques socio-économiques du milieu scolaire). Appuyé par les constats d'une recension préliminaire, le présent mémoire a retenu le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) pour organiser les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire. Par ailleurs, l'absence de recension rigoureuse des écrits empiriques et la présence de résultats contradictoires au sujet des facteurs de risque et des facteurs associés ont mené à l'utilisation de la méthode de recension systématique pour répondre aux objectifs de la recherche.

La méthode du *Center for Reviews and Dissemination* (CRD, 2009) fut employée. Un total de quinze études empiriques primaires comparant un groupe de jeunes en situation de refus scolaire d'un groupe de jeunes qui ne l'étaient pas furent sélectionnées. Ces études furent décrites et évaluées en fonction de leur qualité méthodologique, et de leurs résultats significatifs et non-significatifs.

En raison de l'absence d'études longitudinales portant sur le développement des élèves au cours de leur enfance ou adolescence, aucun facteur de risque associé au refus scolaire ne fut identifié. En revanche, plusieurs facteurs associés furent décelés. Des facteurs furent identifiés de l'ordre de l'ontosystème, du microsystème, de l'exosystème et du chronosystème du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).

Malgré l'hétérogénéité dans la nature des facteurs identifiés, l'étude est la première à les organiser selon les systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et permet donc d'offrir un guide général pour les intervenants scolaires. Les intervenants scolaires peuvent d'ailleurs s'inspirer des facteurs associés identifiés dans le cadre de cette recension systématique

pour orienter des interventions universelles, sélectives et indiquées pour le refus scolaire. Puisqu'aucun facteur de risque n'a été identifié, les formes de prévention universelles et sélectives ne sont pas spécifiques au refus scolaire, mais plutôt spécifiques aux facteurs associés identifiés (p. ex. : anxiété ou victimisation). Du côté de l'intervention indiquée destinée aux jeunes en situation de refus scolaire, la pertinence d'un plan d'intervention basé sur une évaluation globale prenant en compte les facteurs associés à l'intérieur de différents systèmes de vie fut soulignée.

Finalement, afin de continuer à clarifier les pistes d'intervention à privilégier en contexte de refus scolaire, il est important de poursuivre la recherche sur les facteurs associés à ce comportement. Au niveau méthodologique, il est important d'employer des devis longitudinaux pour identifier des facteurs de risque, de recruter des plus grands échantillons et des groupes de comparaison mieux balancés pour augmenter la validité externe et la puissance statistique des résultats, d'examiner la relation entre différents facteurs (p. ex. : l'anxiété de performance et les réussites scolaires) par le biais d'analyses statistiques multivariées et de comparer davantage les enfants et les adolescents pour souligner les particularités développementales associées au refus scolaire. Par ailleurs, l'examen des facteurs plus distaux offrirait un portrait plus englobant de la problématique, alors que l'examen des typologies pourrait remédier au problème d'hétérogénéité des facteurs en permettant le développement de classifications et facilitant ainsi le dépistage du refus scolaire. De cette façon, il sera possible de favoriser un cheminement scolaire positif chez les enfants et les adolescents.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, S. (1997). *School refusal and parental bonding: a study of characteristics and typologies*. États-Unis: Ann Arbor University, Faculty of Political and Social Science of the New School for Social Research, Thèse doctorale.
- Atkinson, L., Quarrington, B., et Cyr, J.J. (1985). School refusal: the heterogeneity of a concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(1), 83-101. doi: 10.1111/j.1939-0025.1985.tb03423.x
- Bahali, K., Tahiroglu, A.Y., Avci, A., et Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164-169.
- Baker, M., et Bishop, F.L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368. doi: 10.1080/02667363.2015.1065473
- Barrett, P.M. (1999). Interventions for child and youth anxiety disorders: involving parents, teachers, and peers. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 16(1), 5-24.
- Barrett, P.M., Farrell, L.J., Ollendick, T.H., et Dadds, M. (2006). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: an evaluation of the Friends program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(3), 403-411. doi: 10.1207/s15374424jccp3503_5
- Beesdo, K., Knappe, S., et Pine, D.S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents : developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483-524. doi: 10.1016/j.psc.2009.06.002
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90-91. doi : 10.1136/ad.76.2.90
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (dir.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (p. 1260–1266). Sydney, Australia: Lippincott Williams et Wilkins.
- Berg, I., Nichols, K., et Pritchard, C. (1969). School phobia : its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141. doi: 10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x

- Berry, G.L. et Lizardi, A. (1986). The school phobic child. In L.B. Golden et D. Capuzzi (dir.), *Helping Families Help Children: Family Interventions with School-Related Problems* (p. 5-21). Springfield, Illinois: Thomas Books.
- Brettell, A. (2009). Systematic reviews and evidence based library and information practice. *Journal of Evidence Based Library and Information Practice*, 4(1), 43-50. doi: 10.18438/b8n613
- Broadwin, I.T. (1932). A contribution to the study of truancy. *Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253-259. doi : 10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carless, B., Melvin, G.A., Tonge, B.J., et Newman, L.K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 162-170. doi: 10.1037/fam0000050
- Carr, A. (2016). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. New York, NY: Routledge.
- Center for Reviews and Dissemination (2009). *Systematic reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. University of York. Repéré à http://www.york.ac.uk/inst/crd/index_guidance.htm
- Chitiyo, M. et Wheeler, J.J. (2006). School phobia: understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 87-91. doi: 10.1111/j.1471-3802.2006.00063.x
- Cohen J. A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. doi: 10.1177/001316446002000104
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, M. (1984). Self-identity in adolescent school refusers and truants. *Educational Review*, 36(3), 229-237. doi: 10.1080/0013191840360302
- Cooper, H.M., Hedges, L.V., et Valentine, J.C. (Éds.) (2009). *The handbook of research synthesis and metaanalysis*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Dalton, J., Elias, M., et Wandersman, A. (2001). *Community psychology: linking individuals and communities*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Egger, H.L., Costello, E.J., et Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. doi : 10.1097/01.chi.0000046865.56865.79
- Elliott, J.G. (1999). Practitioner review of school refusal: issues of conceptualization, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012. doi: 10.1111/1469-7610.00519
- ÉLDEQ (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire*. Institut de la statistique de Québec : Directions des enquêtes longitudinales et sociales.
- Evans, L.D. (2000). Functional school refusal subtypes: anxiety, avoidance, and malingering. *Psychology in the Schools*, 37(2), 183-191. doi: 10.1002/(sici)1520-6807(200003)37:2<183::aid-pits9>3.0.co;2-5
- Eysenck, H.J. (1960). Learning theory and behavior therapy. In H. J. Eysenck (dir.), *Behavior Therapy and the Neuroses* (p. 4-21). London: Pergamon Press.
- Faul, F. et Erdfelder, F. (1992). *GPOWER: a priori, post-compromise power analyses for MS-DOS*. Born, Germany: Department of Psychology, Born University.
- Ficula, T.V., Gelfand, D.M., Richards, G., et Ulloa, A. (1983, Août). *Factors associated with school refusal in adolescents*. Rapport de recherche présenté au American Psychological Association Meeting, 1-19.
- Flakierska-Paquin, N., Lindstrom, M., et Gillberg, C. (1997). School phobia with separation anxiety disorder: a comparative 20- to 29-year follow-up on 35 school refusers. *British Journal of Psychiatry*, 38(1), 17-22. doi: 10.1016/s0010-440x(97)90048-1
- Foreman, D.M., Dover, S.J., et Hill, A.B. (1997). Emotional and semantic priming as a measure of information processing in young people with school refusal: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 855-860. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01603.x
- Fréchette, L. (2001). La prévention et la promotion de la santé mentale: des incontournables en psychologie communautaire. In F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des*

communautés : la psychologie communautaire et le changement social (p. 217-248). Québec : Presses de l'Université Laval.

Fremont, W.P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1564.

Garvey, W.P. et Hegreves, J.R. (1966). Desensitization techniques in the treatment of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36(1), 147-152.

Gaspard, J.-L., Liengme, N., et Minjard, R. (2015). Enjeux et perspectives psychopathologies de la phobie scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63, 67-75. doi: 10.1016/j.neurenf.2014.11.004

Gough, D., Thomas, J., et Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 1-9. doi: 10.1186/2046-4053-1-28

Gough, D., Oliver, S., et Thomas, J. (Eds.). (2013). *An introduction to systematic reviews*. Sage.

Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Chenelière Éducation.

Granell de Aldaz, E., Feldman, L., Vivas, E., et Gelfand, D.M. (1987). Characteristics of Venezuelan school refusers: toward the development of a high-risk profile. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(7), 402-407. doi: 10.1097/00005053-198707000-00003

Grant, M.J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hans, E.K., et Eriksson, R. (2013). Psychological factors behind truancy, school phobia, and school refusal : a literature study. *Child and Family Behavior Therapy*, 35(3), 228-248. doi : 10.1080/07317107.2013.818899

Havik, T., Bru, E., et Ertesvag, S.K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *School Psychology of Education*, 18(2), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y

Hersov, L. (1960a). School phobia. *British Medical Journal*, 2, 1017. doi : 10.1136/bmj.2.5204.1017

- Hersov, L. (1960b). Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 137-145. doi : 10.1111/j.1469-7610.1960.tb01988.x
- Heyne, D., King, N.J., Tonge, B.J., et Cooper, H. (2001). School refusal: epidemiology and management. *Paediatric Drugs*, 3, 719-732. doi: 10.2165/00128072-200103100-00002
- Heyne, D., et King, N. J. (2004) Treatment of School Refusal, In P. M. Barrett et T. H. Ollendick (dir.), *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents: Prevention and Treatment* (p. 243-273), John Wiley et Sons Ltd, West Sussex, England. doi: 10.1002/9780470753385.ch11
- Heyne, D., et Rollings, S. (2002). *School refusal*. Oxford, United Kingdom : Blackwell Publishing.
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K., et Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: comparative assessment between the Children's Depressive Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 55(6), 629-634. doi: 10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x
- Howell, D.C. (2002). *Statistical methods for psychology* (5e éd.). Pacific Grove, CA: Duxbury.
- Hughes, E.K., Gullone, E., Dudley, A., et Tonge, B. (2009). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706. doi: 10.1177/0272431609341049
- Inglés, C.J., Gonzalv ez-Macia, C., Garcia-Fernandez, J.M., Vicent, M., et Martinez-Monteagudo, C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. doi : 10.1016/j.ejeps.2015.10.005
- Jarvis, M. (2004). *Psychodynamic psychology : classical theory and contemporary research*. London: Thomson Learning.
- Johnson, A.M., Falstein, E.I., Szurek, S.A., et Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702-711. doi : 10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x
- Kahn, J.H. et Nurstein, J.P. (1962). School refusal: a comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32(4), 707-718. doi: 10.1111/j.1939-0025.1962.tb00320.x

- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth : a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. doi : 10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Kearney, C.A., et Albano, A.M. (2007). *When children refuse school: a cognitive-behavioral therapy approach/Therapist's guide* (2e éd.). New York: Oxford University Press.
- Kearney, C.A., Chapman, G., et Cook, L.C. (2005). School refusal behavior in young children. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 1(3), 216-222. doi: 10.1037/h0100746
- Kearney, C.A. et Hugelshofer, D.S. (2000). Systemic and clinical strategies for preventing school refusal behavior in youth. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14(1), 51-65.
- Kelly, J.G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21(6), 535-539. doi: 10.1037/h0023598
- Kelly, E.W. (1973). School phobia: a review of theory and treatment. *Psychology in the Schools*, 10(1), 33-42. doi: 10.1002/1520-6807(197301)10:1<33::aid-pits2310100106>3.0.co;2-k
- King, N.J., Heyne, D., Tonge, B., Gullone, E., et Ollendick, T.H. (2001). School refusal : categorical diagnoses, functional analysis and treatment planning. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8(5), 352-360. doi : 10.1002/cpp.313
- King, N.J., et Bernstein, G.A. (2001). School refusal in children and adolescents : a review of the past 10 years. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. doi: 10.1097/00004583-200102000-00014
- Lamotte, F., Doncker, E., et Goeb, J.L. (2010). Les phobies scolaires à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence*, 58(4), 256-262. doi : 10.1016/j.neurenf.2009.10.004
- Leahy, T., Schultz, D.P. et Schultz, E.S. (2008). Modes of viewing human behavior and its mechanisms: bio-social modes. In Z. Pleszewski (dir.), *Psychology in Historical Perspective* (p. 188-259). Toronto: Pearson Custom Publishing.
- Leduc, K., Robert, V., et Tougas, A.-M. (2017, Juillet). *Helping educators identify school-refusing youth : a systematic review of associated factors*. Communication par affiche lors du colloque du International School Psychology Association, Manchester, G.-B.

- Leduc, K. et Tougas, A.-M. (2016, Avril). *Mieux outiller les enseignants face au refus scolaire des élèves : une recension systématique des facteurs associés*. Communication par affiche lors du Colloque Universitaire PeDTICE, Université de Sherbrooke, Longueuil, QC.
- Leduc, K. et Tougas, A.-M. (2016, Mars). *Une recension systématique des facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents*. Communication lors du Colloque Inter-facultaire des Cycles Supérieurs de l'Université de Sherbrooke, Longueuil, QC.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil: Groupéditions.
- Lester, L. et Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-15. doi: 10.1186/s13612-015-0037-8
- Leventhal, T. et Sills, M. (1964). Self-image in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34(4), 685-695. doi: 10.1111/j.1939-0025.1964.tb02369.x
- Levy, R. et the Pavie Team. (2005). Why look at life courses in an interdisciplinary perspective? *Advances in Life Course Research*, 10, 3-32. doi: 10.1016/s1040-2608(05)10014-8
- Lipsey, M.W. et Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Loi sur l'Instruction Publique (2007). *Obligation de fréquentation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Lyon, A.R. et Colter, S. (2009). Multi-systemic intervention for school refusal behavior: integrating approaches across disciplines. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 20-34. doi: 10.1080/1754730x.2009.9715695
- Maric, M., Heyne, D., de Heus, P., Van Widenfelt, B.M., et Westenberg, P.M. (2012). The role of cognition in school refusal : an investigation of automatic thoughts and cognitive errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(3), 255-269. doi : 10.1017/s1352465811000427
- Mash, E.J. et Wolfe, D.A. (2010). *Abnormal Child Psychology* (4e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.

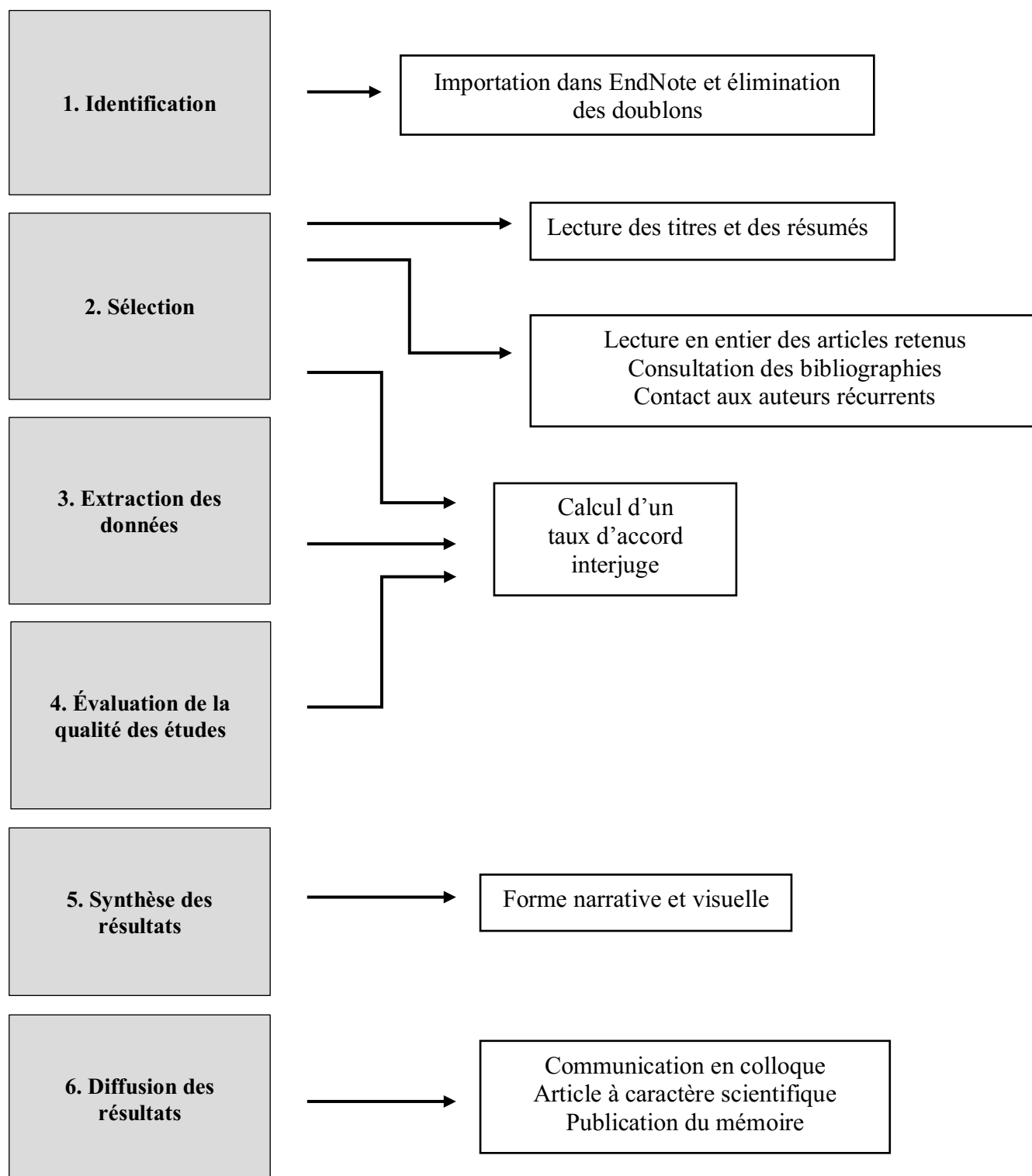
- Maynard, B.R., Brendel, K.E., Bulanda, J.J., Heyne, D., Thomspson, A., et Pigott, T.D. (2015). Psychosocial interventions for school refusal with primary and secondary students: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 12, 11-76. doi: 10.4073/csr.2015.12
- Mayr, S., Erdfelder, E., Buchner, A., et Faul, F. (2007). A short tutorial of GPower. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(3), 51-59. doi: 10.20982/tqmp.03.2.p051
- McCune, N. et Hynes, J. (2005). Ten year follow-up of children with school refusal. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 22(2), 56-58. doi: 10.1017/s0790966700008946
- McShane, G., Walter, G., et Rey, J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826. doi : 10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x
- Mian, N.D., Wainwright, L., Briggs-Gowan, M.J., et Carter, A.S. (2011). An ecological risk model for early childhood anxiety: the importance of early child symptoms and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 501-512. doi: 10.1007/s10802-010-9476-0
- Miller, D.N. et Jome, L.M. (2008). School psychologists and the assessment of childhood internalizing disorders. *School Psychology International*, 29(4), 500-510. doi: 10.1177/0143034308096432
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *Vue d'ensemble: Stratégie d'intervention Agir Autrement sur l'absentéisme*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mrazek, P.J. et Haggerty, R.J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Naylor, M.W., Stastowski, M., Kenney, M.C., et King, C.A. (1994). Language disorders and learning disabilities in school-refusing adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(9), 1331-1337. doi: 10.1097/00004583-199411000-00016
- Park, M.H., Yim, H.W., Park, S., Lee, C., Lee, C.U., Hong, S.C., ... et Choi, J. (2015). School refusal behavior in South Korean first graders: a prospective observational community-based study. *Psychiatry research*, 227, 160-165. doi: 10.1016/j.psychres.2015.04.011

- Partridge, J.M. (1939). Truancy. *British Journal of Psychiatry*, 85, 45-81. doi : 10.1192/bjp.85.354.45
- Patterson, G.R. (1965). A learning theory approach to the treatment of the school phobic child. In L.P. Ullmann et L. Krasner (Éds.), *Case studies in behavior modification*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Pelham, B.W. et Blanton, H. (2011). *Conducting research in psychology: measuring the weight of smoke* (4e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Pilkington, C.L. et Piersel, W.C. (1991). School phobia : a critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28(4), 290-303. doi: 10.1002/1520-6807(199110)28:4<290::aid-pits2310280403>3.0.co;2-k
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., et Taylor, E. (2002). The coping mechanisms of children with school refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2). doi: 10.1111/j.1471-3802.2002.00167.x
- Rivière, V. (2006). *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et l'adolescent*. Lille: Presses Universitaires de Septentrion.
- Sanderson, S., Tatt, I.D., et Higgins, J.P. (2007). Tools for assessing quality and susceptibility to bias in observational studies in epidemiology : a systematic review and annotated bibliography. *International Journal of Epidemiology*, 36(3), 666-676. doi: 10.1093/ije/dym018
- St-Amand, A. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). *Comment faire? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances*. Québec : Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR).
- Skinner, B.F. (1938). *The Behavior of Organisms*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Steinberg, L. et Avenevoli, S. (2000). The role of context in the development of psychopathology: a conceptual framework and some speculative propositions. *Child Development*, 71(1), 66-74. doi: 10.1111/1467-8624.00119
- Steinhausen, H.-C., Muller, N., et Metzke, C. (2008). Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 1-17. doi : 10.1186/1753-2000-2-17

- Stemler, S.E. et Tsai, J. (2008). Best practices in interrater reliability : three common approaches. In J. Osborne (Éd.), *Best practices in quantitative methods* (p. 29-49). Sage Publications.
- Suveg, C., Aschenbrand, S.G., et Kendall, P.C. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 773-795. doi: 10.1016/j.chc.2005.05.005
- Task Force on Systematic Review and Guidelines. (2011). *Guidelines for assessing the quality and applicability of systematic reviews*. Austin, TX: SEDL, National Center for the Dissemination of Disability Research.
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J., et De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care*. London, England : Jessica Kingsley Publishers.
- Thorndike, E.L. (1901). The Intelligence of Monkeys. *Popular Science Monthly*, 273-279.
- Tolin, D.F., Whiting, S., Maltby, N., Diefenback, G.J., Lothstein, M.A., Hardcastle, S., Catalano, A., et Gray, K. (2009). Intensive (daily) behavior therapy for school refusal : a multiple baseline case series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(3), 332-344. doi : 10.1016/j.cbpra.2009.02.003
- Tomoda, A., Miike, T., Yonamine, K., Adachi, K., et Shiraishi, S. (1997). Disturbed circadian core body temperature rhythm and sleep disturbance in school refusal children and adolescents. *Biological Psychiatry*, 41(7), 810-813. doi: 10.1016/s0006-3223(96)00179-5
- Torrens-Armstrong, A.M., McCormack-Brown, K.R., Brindley, R., Coreil, J., et McDermott, R.J. (2010). Frequent fliers, school phobias, and the sick student: school health personnel's perceptions of students who refuse school. *Journal of School Health*, 81(9), 552-559. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00626.x
- Trueman, D. (1984). The behavioral treatment of school phobia: a critical review. *Psychology in the Schools*, 21(2), 215-223. doi: 10.1002/1520-6807(198404)21:2<215::aid-pits2310210214>3.0.co;2-p
- Tyrell, M. (2005). School phobia. *Journal of School Nursing*, 21(3), 147-151. doi: 10.1177/10598405050210030401
- Vasta, R., Younger, A.J., Adler, S.A., Miller, S.A., et Ellis, S. (2009). *Child Psychology* (2e éd.). Mississauga, ON: John Wiley & Sons Canada.

- Viera, A.J. et Garnett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement: the Kappa statistic. *Family Medicine - Research Series*, 37, 360-363.
- Yergeau, E. (2009). Étude sur la puissance statistique des devis de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 199-221. doi : 10.7202/038735ar

ANNEXE A
ÉTAPES DE LA RECENSION SYSTÉMATIQUE DES ÉCRITS DU CRD (2009)



ANNEXE B

PROTOCOLE DE RECHERCHE

Les facteurs de risque et associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents : une recension systématique des écrits empiriques

1. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

Alors que certaines recensions de la littérature scientifique portant sur le refus scolaire existent (p. ex. : Hans et Erikson, 2013; Inglés, Gonzalvez-Macia, Garcia-Fernandez, Vicent et Martinez-Monteagudo, 2015; King et Bernstein, 2001), à ce jour, aucune recension véritablement systématique n'existe sur les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire. Une telle recension est nécessaire afin de produire un portrait plus organisé du phénomène.

Par ailleurs, vu l'état actuel des connaissances et la présence de certaines contradictions dans la littérature scientifique (p. ex. : Havik, Bru et Ertesvag, 2015; McShane, Walter et Rey, 2001), ce type de recension s'avère plus pertinent qu'une méta-analyse, car la question de recherche a pour but d'identifier des données de différentes études dans le but de les organiser tout en offrant un regard objectif et critique (Gough, Thomas et Oliver, 2012). Contrairement aux recensions intégratives des écrits existantes, la recension systématique permettra d'identifier les facteurs de risque et les facteurs associés au refus scolaire chez les enfants et les adolescents en minimisant la subjectivité et les biais, tout en maximisant la transparence des conclusions.

De plus, les intervenants scolaires n'ont pas accès aux informations nécessaires pour prévenir l'apparition du refus scolaire ni aux démarches à suivre pour diminuer ses manifestations. Le portrait issu de la présente recension systématique permettra l'amélioration des pratiques de dépistage et offrira des pistes pour une prise en charge individualisée des jeunes en situation de refus scolaire.

2. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

2.1. Question de recherche

La question de recherche est la suivante : quels sont les facteurs de risque et les facteurs associés individuels, familiaux, scolaires et sociaux associés au refus scolaire chez les enfants et/ou les adolescents?

2.2. Objectifs

Les objectifs de recherche sont les suivants : (1) identifier les facteurs de risque individuels, familiaux, scolaires et sociaux qui distinguent les enfants et/ou les adolescents qui sont en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas et (2) identifier les facteurs associés individuels, familiaux, scolaires et sociaux qui distinguent les enfants et/ou les adolescents qui sont en situation de refus scolaire de ceux qui ne le sont pas.

3. STRATÉGIE DE RECHERCHE

3.1. Dates et résultats de recherche

Première recherche 30 janvier 2016	Deuxième recherche 17 septembre 2016	Troisième recherche 4 février 2017
<i>n</i> =4662	<i>n</i> =4770	<i>n</i> =4772

3.2. Résultats et mots-clés par banque de données

Banque de données	Domaine	Langue de recherche	Mots-clés utilisés	Résultats
Academic Search Complete	Multidisciplinaire	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	513
CAIRN	Multidisciplinaire	Français	(refus scolaire OU phobie scolaire) ET (enfan* OU adolescen*)	9
CBCA Complete	Éducation	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR	0

			youth* OR adolescen* OR teen*)	
CINAHL	Sciences de la santé	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	133
Education Source	Éducation	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	534
ERIC	Éducation	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	236
Érudit	Multidisciplinaire	Français	(refus scolaire OU phobie scolaire) ET (enfan* OU adolescen*)	11
FRANCIS	Multidisciplinaire	Français	(refus scolaire OU phobie scolaire) ET (enfan* OU adolescen*)	0
MEDLINE	Sciences de la santé	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	551
OAIster	Multidisciplinaire	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	153
Persée	Sciences humaines et sociales	Français	a. (refus scolaire OU phobie scolaire) ET (enfan* OU adolescen*) b. refus scolaire OU phobie scolaire	28
Proquest	Multidisciplinaire	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	83
Proquest Dissertations and Theses	Multidisciplinaire	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	367
PsycArticles	Sciences humaines et sociales	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	33
PsycINFO	Sciences	Anglais	(school refus* OR school	1058

	humaines et sociales		phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	
Psychology and Behavioral Sciences Collection	Sciences humaines et sociales	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	102
PubMed	Sciences de la santé	Anglais	(school NEAR refus* OR school NEAR phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	438
Repère	Multidisciplinaire	Français	(refus scolaire OU phobie scolaire) ET (enfan* OU adolescen*)	0
SCOPUS	Multidisciplinaire	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	242
SocINDEX	Sciences humaines et sociales	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	238
Social Work Abstracts	Sciences humaines et sociales	Anglais	(school refus* OR school phobia) AND (child* OR youth* OR adolescen* OR teen*)	42

4. SÉLECTION DES ÉTUDES

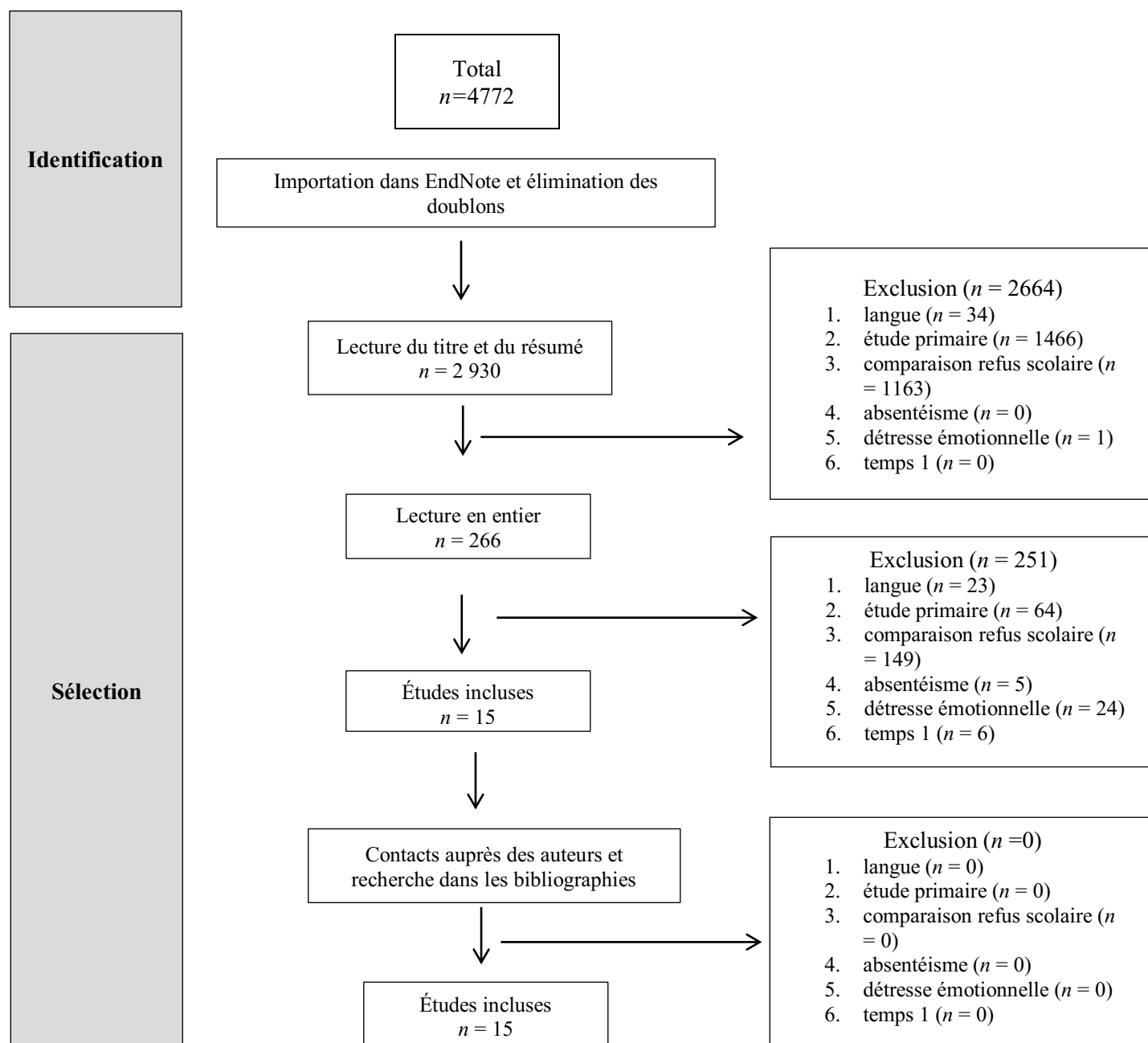
4.1. Critères de sélection des études

Critère	Notes/Commentaires
1) être rédigée en anglais ou en français.	-À la phase 1, nous rejetons l'étude sur la base de ce critère si ni le titre ni le résumé ne sont disponibles en français ou en anglais.
2) Être une étude primaire.	-Articles à caractère scientifique -Mémoires de maîtrise -Thèses de doctorat -Articles de conférence -Rapports de recherche
3) comparer statistiquement un groupe d'enfants ou d'adolescents <i>qui est</i> ou <i>qui a déjà été en situation de refus scolaire</i> d'un groupe d'enfants ou	-Ceci inclut les études rétrospectives -le groupe de comparaison n'a pas besoin d'être un groupe « normal » ou

d'adolescents qui ne le sont pas.	« neurotypique », mais simplement un groupe qui ne manifeste pas la même problématique (p. ex. : école buissonnière ou psychopathologie quelconque).
4) présenter de façon explicite les critères d'absentéisme ayant mené à la composition du groupe en situation de refus scolaire.	<p>Ce critère reste assez général à la phase 1 de sélection afin de s'assurer de ne pas éliminer d'études qui pourraient nous intéresser.</p> <p>-Pourvu qu'il ait mention que l'élève est absent nous conservons l'étude.</p> <p><i>***Si le groupe-cible est hospitalisé pour un refus scolaire, nous le conservons automatiquement.***</i></p>
5) Faire état de la présence de symptômes de détresse émotionnelle chez les jeunes des groupes comparés	<p>Ce critère reste assez général à la phase 1 de sélection afin de s'assurer de ne pas éliminer d'études qui pourraient nous intéresser.</p> <p>-Ce critère est important, car c'est celui qui nous permet de différencier le refus scolaire des autres formes d'absentéisme.</p> <p>-Pour le moment, les possibilités sont les suivantes...</p> <p>(1) l'auteur fait mention des critères de Berg OU (2) l'auteur fait mention de caractéristiques d'anxiété ou de dépression chez les participants du groupe d'intérêt OU (3) l'auteur rapporte l'utilisation d'instruments de mesure désignés pour identifier les symptômes d'anxiété ou de dépression</p> <p><i>***Si le groupe-cible est hospitalisé pour un refus scolaire, nous le conservons automatiquement.***</i></p>
6) Dans le cas d'une étude longitudinale	Pour les études longitudinales, il faut

ou d'évaluation des effets d'une intervention, les données permettant de comparer les groupes au temps 1 doivent être disponibles dans l'étude.	qu'il y ait des données <i>avant le passage du temps</i> . Pour les études qui présentent les résultats d'une intervention, il faut qu'il y ait des données <i>pré-traitement/pré-test</i> .
---	---

4.2. Organigramme des décisions



4.3. Liste des experts contactés

- Gail A. Bernstein
- Belinda Carless
- Helen Link Egger
- Eleonora Gullone
- Trude Havik
- David Heyne
- Peter de Heus
- Christopher A. Kearney
- Neville J. King
- Marija Maric
- M.S. Thambirajah
- Bruce J. Tonge

4.4. Liste des références incluses dans l'échantillon final

- Adams, S. (1997). *School refusal and parental bonding: a study of characteristics and typologies*. États-Unis: Ann Arbor University, Faculty of Political and Social Science of the New School for Social Research, Thèse doctorale.
- Bahali, K., Tahiroglu, A.Y., Avci, A., et Seydaoglu, G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164-169.
- Carless, B., Melvin, G.A., Tonge, B.J., et Newman, L.K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 162-170. doi: 10.1037/fam0000050
- Cooper, M. (1984). Self-identity in adolescent school refusers and truants. *Educational Review*, 36(3), 229-237. doi: 10.1080/0013191840360302
- Egger, H.L., Costello, E.J., et Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. doi : 10.1097/01.chi.0000046865.56865.79
- Ficula, T.V., Gelfand, D.M., Richards, G., et Ulloa, A. (1983, Août). *Factors associated with school refusal in adolescents*. Rapport de recherche présenté au American Psychological Association Meeting, 1-19.
- Foreman, D.M., Dover, S.J., et Hill, A.B. (1997). Emotional and semantic priming as a measure of information processing in young people with school refusal: a research note. *Journal of*

Child Psychology and Psychiatry, 38(7), 855-860. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01603.x

- Granell de Aldaz, E., Feldman, L., Vivas, E., et Gelfand, D.M. (1987). Characteristics of Venezuelan school refusers: toward the development of a high-risk profile. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(7), 402-407. doi: 10.1097/00005053-198707000-00003
- Havik, T., Bru, E., et Ertesvag, S.K. (2015). School factors associated with school-refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology Education*, 18(2), 221-240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K., et Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: comparative assessment between the Children's Depressive Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 55(6), 629-634. doi: 10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x
- Hughes, E.K., Gullone, E., Dudley, A., et Tonge, B. (2009). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706. doi: 10.1177/0272431609341049
- Maric, M., Heyne, D., de Heus, P., Van Widenfelt, B.M., et Westenberg, P.M. (2012). The role of cognition in school refusal : An investigation of automatic thoughts and cognitive errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(3), 255-269. doi :10.1017/s1352465811000427
- Naylor, M.W., Stastowski, M., Kenney, M.C., et King, C.A. (1994). Language disorders and learning disabilities in school-refusing adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(9), 1331-1337. doi: 10.1097/00004583-199411000-00016
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., et Taylor, E. (2002). The coping mechanisms of children with school refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2). doi: 10.1111/j.1471-3802.2002.00167.x
- Tomoda, A., Miike, T., Yonamine, K., Adachi, K., et Shiraishi, S. (1997). Disturbed circadian core body temperature rhythm and sleep disturbance in school refusal children and adolescents. *Biological Psychiatry*, 41(7), 810-813. doi: 10.1016/s0006-3223(96)00179-5

5. GRILLE D'EXTRACTION DES DONNÉES

5.1. Grille d'extraction générale pour la chercheuse principale

5.1.1. Identification de l'étude

- Référence complète de la publication (selon les normes de l'APA) : _____
- Courriel de l'auteur responsable des correspondances : _____
- Type de document :
 - Article dans un journal scientifique
 - Mémoire ou thèse
 - Acte de conférence
 - Rapport de recherche
 - Autre : _____

5.1.2. Identification de l'échantillon

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Type (<i>p. ex. : refus scolaire</i>)			
Nombre de participants (<i>N</i>)			
Provenance de l'échantillon (<i>pays</i>)			
Distribution de l'échantillon (<i>p. ex. : % caucasiens, % afro-américains, etc.</i>)			
Modalité d'échantillonnage (<i>probabiliste ou non probabiliste</i>)			
Âge (<i>étendue, moyenne, écart-type</i>)			
Sexe des participants (<i>n de garçons</i>)			

5.1.3. Caractéristiques méthodologiques

- But de l'étude : _____
- Type de devis
 - Longitudinal

- Transversal
- Identification du groupe refus scolaire

Critères de Berg (2002)	Mesuré? (O/N)	Si oui, comment?
1) l'élève refuse de se présenter à l'école		Analyse du dossier scolaire
		Autorapporté par le parent
		Autorapporté par le jeune
2) l'élève est à la maison lorsqu'il s'absente de l'école		Autorapporté par le parent
		Autorapporté par le jeune
3) l'élève vit une détresse émotionnelle face à l'idée de se présenter à l'école		Instrument de mesure validé
		Jugement clinique d'intervenants
		Jugement du personnel de recherche
		Instrument de mesure non validé
		Autorapporté par le parent
4) l'élève ne présente pas de comportements délinquants		Instrument de mesure validé
		Jugement clinique d'intervenants
		Jugement du personnel de recherche
		Instrument de mesure non validé
		Autorapporté par le parent
5) les parents sont au courant et tentent de motiver leur enfant pour se présenter à l'école		Autorapporté par le parent
		Autorapporté par le jeune

- Variables indépendantes (*copier-coller le nombre de fois nécessaires selon le nombre de variables recensées dans l'étude*)
 - Nom de la variable 1 (spécifier) : _____
 - Définition de la variable : _____
 - Quel est l'instrument de mesure employée? Si aucun instrument de mesure n'a été employé, veuillez copier-coller la description provenant du texte.
 - Instrument validé?
 - Variable continue ou catégorielle?

5.1.4. Résultats

- Analyses statistiques univariées

Nom de la variable									
Analyse statistique utilisée									
	Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3		
<i>(si variable continue)</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>
Valeur du test statistique (p. ex. : <i>t</i>) : _____									
Interprétation des résultats	Copier et coller l'interprétation fournit dans la publication pour (1) le lien entre le facteur et la variable dépendante et (2) le sens du lien lorsque le résultat est significatif								
<i>(si variable catégorielle)</i>	%	<i>p</i>		%	<i>p</i>		%	<i>p</i>	
Valeur du test statistique (p. ex. : X^2) : _____									
Interprétation des résultats	Copier et coller l'interprétation fournie dans la publication pour (1) le lien entre le facteur et la variable dépendante et (2) le sens du lien lorsque le résultat est significatif								

Note : Copier et coller le tableau selon le nombre de variable et types d'analyses. Si un tableau détaillé est disponible dans l'article, le copier et coller ici. Lorsque disponible, ajouter une colonne pour les « odd ratios ». Ajouter des lignes si des différences sont rapportées en fonction de l'âge des participants.

▪ Analyses statistiques multivariées

Nom des variables									
Analyse statistique utilisée									
	Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3		
<i>(si variable continue)</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>p</i>
<i>Nom de la variable 1</i>									
<i>Nom de la variable 2</i>									
Valeur du test statistique									
Interprétation des résultats	Copier et coller l'interprétation fournie dans la publication pour (1) le lien entre le facteur et la variable dépendante et (2) le sens du lien lorsque le résultat est significatif								
<i>(si variable catégorielle)</i>	%	<i>p</i>		%	<i>p</i>		%	<i>p</i>	
<i>Nom de la variable 1</i>									
<i>Nom de la variable 2</i>									
Valeur du test statistique									
Interprétation des résultats	Copier et coller l'interprétation fournie dans la publication pour (1) le lien entre le facteur et la variable dépendante et (2) le sens du lien lorsque le résultat est significatif								

Note : Copier et coller le tableau selon le nombre de variable et types d'analyses. Si un tableau

détaillé est disponible dans l'article, le copier et coller ici. Ajouter des lignes selon le nombre de variables incluses dans l'analyse. Lorsque disponible, ajouter une colonne pour les « odd ratios ». Ajouter des lignes si des différences sont rapportées au niveau de l'âge des participants.

5.2. Description de la méthode de contre-validation des tableaux synthèse

Les tableaux 3, 4 et 5 du mémoire ont été contre-validés en entier pour s'assurer de l'exactitude des informations rapportées.

6. CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES ÉTUDES

Critères	Codes	
1) Utilisation de la définition de Berg (2002) pour identifier les participants du groupe « refus scolaire » à l'étude	Oui (O)	
	Non (N)	
2) Évaluation du critère de détresse émotionnelle (symptômes de dépression ou d'anxiété) pour identifier les participants du groupe « refus scolaire » à l'étude	Instrument de mesure validé	
	Jugement clinique d'intervenants	
	Jugement du personnel de recherche	
	Autorapporté par le parent	
3) Stratégie d'analyse statistique employée	Univariée (U)	<u>Exemples</u> -Test T -Analyse de la variance (ANOVA) -Régression linéaire simple -Régression linéaire multiple -Régression logistique
	Multivariée (M)	<u>Exemples</u> -Analyse de la variance multivariée (MANOVA) -Analyse de covariance multivariée (MANCOVA) -MANOVA factorielle
	Univariée et Multivariée (U-M)	
4) Puissance Statistique	-Calculer les effets de petite, moyenne et grande taille à l'aide du logiciel G*Power. -Voir Mayr, Erdfelder, Buchner et Faul (2007)	

	pour la procédure.
--	--------------------

7. SYNTHÈSE DES DONNÉES

La synthèse des données est présentée au chapitre 5 du mémoire. D'abord, l'échantillon des études recensées est présenté (section 1). Ensuite, les critères d'évaluation de la qualité des études sont utilisés pour décrire l'échantillon d'études recensées (section 2). Finalement, les données sont présentées en fonction du type de facteur (de risque ou associé), des systèmes de Bronfenbrenner (1979) et du groupe d'âge des participants concernés (enfants, adolescents, ou les deux) (section 3). Un tableau, qui résume les informations présentées dans la forme narrative, est généré dans chacune des sections.

8. DIFFUSION DES RÉSULTATS

Congrès scientifiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Communication orale au Colloque Interfacultaire des Cycles Supérieurs de l'Université de Sherbrooke (2016) 2. Communication par affiche au Congrès Universitaire PeDTICE (2016) 3. Communication par affiche au congrès annuel du <i>International School Psychology Association</i> (2017)
Article à caractère scientifique	Soumission prévu au <i>International Journal of School Psychology</i> .
Transfert des connaissances	Des discussions à cet égard sont prévues suite à la remise finale du mémoire.